مجلة العلوم الاجتماعية

تصدر عن جامعة الكويت

العدد الثالث – السنة التاسعة – ايلول/سبتمبر ١٩٨١

مجلة العلوم الاجتماعية

تصدر عن جامعة الكويت

العدد الثالث ـ السنة التاسعة ـ ايلول/سبتمبر ١٩٨١

فصلية أكاديمية علمية مختصة بالشؤون النظرية في مختلف حقول العلوم الاجتماعية وتنشر مادتها بالعربية والانجليزية

توجه جميع المراسلات والابحاث باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

مجلة العلوم الاجتماعية ـ جامعة الكويت ـ ص.ب: ٥٤٨٦ ـ الكويت

☎ ٥١٠١٨٨/٢٧٣-٢٥٠

ثمن العـــــدد

الكويت	٣٠٠ فلسا
الاردن	٢٥٠ فلسا
البحرين	نصف دينار
قطر	٤ ريالات
المغرب	٥ دراهم
تونس	٥٠٠ مليم
السعودية	٤ ريالات
الامارات	٤ دراهم
العراق	٣٥٠ فلسا
لبنان	٤ ليرات
الجزائر	٥ دنانير
ليبيا	٣٥ قرشا
سوريا	٤ ليرات
ج. م. ع.	٢٥ قرشا
اليمن الشمالي	٤ ريالات
اليمن الجنوبي	٢٥٠ فلسا
السودان	٢٥٠ فلسا
عمان	نصف ريال
الدول الاخرى	٢ دولار او مايعادلها

الاشتراكات:

للمؤسسات والدوائر الحكومية: في الكويت (١٢) دينارا، في الخارج (٤٥) دولار او مايعادلها.

للافراد: في الكويت ديناران كويتيان، دينار للطلاب.

في الوطن العربي: ديناران ونصف كويتيان او مايعادلها، ديناران للطلاب، في الدول الاخرى ١٥ دولارا امريكيا او مايعادلها.

المحتـــوى

تقارير

دليل الرسائل الجامعية

ملخصات

قواعد النشر بالمجلة

ببليوغرافيا

فهرس المجلة

ابحاث بالانجليزية

كلمة العدد

مع صدور عدد الخريف هذا ، يكون العام الاكاديمي الجديد ١٩٨١/ ١٩٨٢ قد بدأ . وبذلك ، يكون الاكاديميون ـ اساتذة وطلابا ـ قد باشروا خطوات جديدة في مسيرتهم العلمية ، كل في مجاله . ومهما تباعدت هذه المجالات ، ثمة حقيقة أساسية قوامها أنه على أرضية هذه المجلة ـ وغيرها من مثيلاتها ـ تتشابك اواصر الالتقاء بين الاساتذة وطلابهم .

وكي يتعمق اللقاء ويتوطد ، حرصت ادارة هذه المجلة أن يتواكب صدور عدد أيلول/ سبتمبر هذا مع صدور عدد خاص اضافي جديد هو الثاني من نوعه في العام الحالي . فعلاوة على صدور العدد الخاص باطلالة القرن الخامس عشر الهجري في حزيران/ يونيو الماضي ، ها هي ادارة المجلة تقوم بايصال العدد الجديد الخاص بابعاد مختلفة لقضية فلسطين الى أيدي الطلاب والاساتذة وعموم القراء . وعند هذه النقطة ، نتوقف قليلا لنتقدم للجميع برجاء .

من سياسة رئاسة تحرير هذه المجلة أن تبادر فورا للرد على رسائل الاساتذة المساهمين والاخوة القراء . كما أن من عناصر سياسة هذه المجلة ارسال المكاتبات والاعداد للمساهمين والمشتركين اولا بأول . غير اننا نسمع ، من فترة الى أخرى ، بأن متراسلا معنا لم يستلم ردنا ، أو أن مشتركا لم يستلم العدد الخاص به ، أو أن مساهما لم يصله ما له علينا من مستلات وغير ذلك . وكي لا نكون « آخر من يعلم » أو كي لا « نعلم بالصدفة البحتة » ، نرجو من الجميع اشعارنا باستمرار وفورا بكل تقصير يتسبب فيه البريد . . كي نحافظ على صلاتنا ونوطدها .

وبعد ،

ليكن هذا العدد خطوة جديدة في مسيرة أكاديمية واثقة لتطوير العلوم الاجتماعية عند العرب .

رئيس التحرير

**المجلة العربية للعلوم الإنسانية**

مجلة فصلية محكمة ، تقدم البحوث الأصيلة والدراسات الميدانية والتطبيقية في شتى فروع العلوم الانسانية والاجتماعية باللغتين العربية والانجليزية

تصدر عن جامعة الكويت

موعد صدور العدد الأول يناير ١٩٨١ م

رئيس التحرير **د. عبد الله العتيبي**

مدير التحرير **عبد العزيز السيد أحمد .**

- أول مجلة عربية تصدر على مستوى عالمي وتتناول الجوانب المختلفة للعلوم الانسانية والاجتماعية بما يخدم القارىء والمثقف والمتخصص .
- تتناول المجلة الميادين التاليــة

اللغويات النظرية والتطبيقية - الآداب والآداب المقارنة - الدراسات الفلسفية - الدراسات النفسية - الدراسات الاجتماعية المتصلة بالعلوم الانسانية - الدراسات التاريخية - الدراسات الجغرافية - الدراسات التربوية - الدراسات حول الفنون (الموسيقى - التراث الشعبي - المسرح - الفنون التشكيلية - النحت .. الخ) الدراسات الآثارية (الأركيولوجية)

- تقدم المجلة معالجاتها من خلال نشر :

البحوث والدراسات - مراجعات الكتب - التقارير العلمية - المناقشات الفكرية

- مواعيد صدور المجلة : كانون ثاني - نيسان - تموز - تشرين أول
- تنشر المجلة ملخصات للبحوث العربية باللغة الانجليزية ، وملخصات بالعربية للبحوث الانجليزيـــة .

ثمن العدد :	للأفــراد	٤٠٠ فلس
	للطــلاب	٢٠٠ فلس
• الاشتراكات السنوية	للمؤسسات	١٠ د.ك.
	للأفــراد	٢ د.ك.
	للاساتذة والطلاب	١ د.ك

- تقبل الاشتراكات في المجلة لمدة سنة أو عدة سنوات .
- **قواعد النشر تطلب من رئيس التحرير .**
- **جميع المراسلات توجه باسم رئيس التحرير .**

ص.ب : ٢٦٥٨٥ (الصفاة)

الكويت - (الشويخ - ت : ٨٢١٦٣٩)

معالجة التبول اللاارادي سلوكيا
دراسة تجريبية علاجية

د. سليمان الريحاني *

مقدمة

تعتبر حالة التبول اللا ارادي من اكثر حالات الاضطراب شيوعا بين الاطفال في مرحلة الطفولة وهي تظهر عند الاطفال ممن يعانون من بعض المشاكل العاطفية والانفعالية كما تظهر عند غيرهم ممن لا يعانون من هذه المشاكل العاطفية . تشير الملاحظات الى ان بعض الاطفال يبللون ملابسهم في الليل فقط وبعضهم في النهار والبعض الاخر يبلل ملابسه في الليل والنهار ايضا . هذا ولا تعتبر حالات التبول اللا ارادي مشكلة اذا ما حدثت في الطفولة المبكرة اي قبل سن ثلاث سنوات الا اذا استمرت الى ما بعد هذا السن حيث تعتبر حالة مرضية(Solomon , 1971) .

يذهب كولب(Kolb , 1968) الى ان نسبة ٨٠٪ من اطفال سن السنتين عامة يبولون على انفسهم لا اراديا ، وان معظم الاطفال في نهاية السنة الثالثة من عمرهم يقلعون عن عادة التبول هذه وتبقى النسبة القليلة منهم والتي تشكل مشكلة يهتم بها الاباء والامهات من جهة كما يهتم بها الاطباء والمعالجون النفسيون من جهة ثانية .

يعرف البعض التبول اللا ارادي بشكل عام «بانه حالة من عدم السيطرة على التبول على ان تكون ثابتة وتظهر عند طفل يزيد عمره عن سن الخامسة» اما بولر(Baller , 1975) «فيعتبر التبول اللاارادي بانه : (حالة من التفريغ اللاارادي للمثانة ليلا عند طفل يزيد عمره عن ثلاث سنوات ونصف بمعدل لا يقل عن مرتين في الاسبوع من غير ان تظهر عنده اسباب عضوية واضحة » . ومن الملاحظ ان حوالي ٢٥٪ ممن يبولون في الليل تظهر عندهم هذه المشكلة في النهار ايضا وان نسبة الاطفال الذين يبولون لا اراديا تتناقص تدريجيا مع تقدمهم في العمر .

ولتحديد نسبة الأطفال الذين تزيد قدرتهم على السيطرة على تبولهم ليلا ونهارا مع زيادة العمر فان العلاقة بين العمر والتحكم في التبول تعكس السير التلقائي للعملية . ففي عمر السنة يكون بعض الاطفال قد تعلموا ضبط التبول خلال الليل وفي عمر السنتين ونصف يكون نصف الاطفال تقريبا قد ضبط التبول في الليل والنهار . وفي عمر الثالثة تصل النسبة الى ٧٥٪ من الاطفال اما في عمر الخامسة فتكون النسبة العظمى من الاطفال قد تعلمت ضبط التبول ويبقى

* مدير مركز الارشاد التربوي بالجامعة الاردنية

حوالي ١٠٪ منهم يعانون من المشكلة . بعد هذا السن تتناقص هذه النسبة وبنسبة ١٥٪ منهم سنويا(Kalvin . et al , 1973) (Boller , 1975) .

يشير(Solomon , 1971) الى ان هناك ثلاثة انواع من التبول اللاارادي وهي : التبول الانتقامي والتبول العدواني ، والتبول الذي يعود لاسباب اسرية اما وراثية او ترتبط بطريقة التدريب على التبول واتجاهات الوالدين نحو عملية التدريب هذه . ويتفق كولب, Kolb) (1968 مع(Solomon , 1971) في ان اتجاهات الوالدين وطبيعة التدريب على التبول لهما دورا مؤثرا في التسبب بحالات التبول اللاارادي . هذا ويشير كولب(Kolb , 1968) الى عدم وجود علاقة بين الذكاء والتبول اللاارادي مؤكدا على ان طريقة معاملة الامهات بشكل خاص للاطفال تلعب دورا هاما في هذا الجانب وذلك لان الام التي تحمي طفلها حماية زائدة كثيرا ما تسبب له مثل هذه الحالة ، ويفسر كولب تأثير اتجاهات الوالدين على حالة التبول اللاارادي بان الطفل يحاول ان يرضي الوالدين ويكسب ودهم بعدم تبليل فراشه او ملابسه وانه في حالة ادراك الوالدين لذلك فان الطفل سيعمل على عدم تبليل فراشه دائما ليلقى قبولا وحبا من قبل الوالدين .

اما علي كمال (١٩٦٧) فيرى ان التبول الليلي ما هو الا عادة طبيعية في السنة الاولى من العمر ، وان هذه العادة تقل تدريجيا بعد ذلك مشيرا الى ان حوالي ٨٩٪ من الاطفال تتوقف عندهم هذه العادة في نهاية السنة الثالثة ، تتوقف عند معظم الاطفال ، الا انها تستمر عند البعض الاخر ، كما يتفق علي كمال مع كولب في ان مستوى الذكاء ليس له علاقة بالتبول اللاارادي . اما احمد عكاشة (١٩٦٩) دراسة ميدانية بين طلاب مدارس ابتدائية واعدادية شملت المدارس الخاصة والحكومية في مدينة طنطا ووجد ان حالات التبول اللاارادي أكثر انتشارا في المدارس الحكومية وفسر ذلك على أساس تدني المستوى الاقتصادي والاجتماعي كما وجد أن هذه المشكلة تنتشر بين الاولاد اكثر منها بين البنات ، اما فيما يتعلق بعلاقة التبول اللاارادي بالذكاء فلم يتفق احمد عكاشة مع كل من كولب وعلي كمال حيث وجد ان الاطفال الذين يعانون من مشكلة التبول اللاارادي كانوا من ذوي الذكاء المنخفض او المتوسط .

المراحل السلوكية لتطور ضبط التبول عند الاطفال

تزداد الفترة الزمنية التي يبقى فيها الطفل نظيفا مع زيادة العمر ويبدأ سلوك الطفل تطوره منذ الشهر الاول حيث يكون رد فعل الطفل الاول عندما يتبلل هو البكاء والصراخ وقد يستيقظ بعض الاطفال قبل فترة قصيرة من تبولهم . والواقع ان بعض الاطفال يتمكنون من النظافة خلال الليل قبل نهاية السنة الاولى من عمرهم . وفي سن ١٥ شهرا فان الطفل عندما يبلل ملابسه يستيقظ ويبكي حتى يتم تغيرها له ، ويميل الاطفال الى استعمال المفهوم نفسه للدلالة على كل من عمليتي التبول والتبرز . فيما بين عمر ١٨ ـ ٢٤ شهراً يخبر الطفل امه عادة بان ملابسه الداخلية قد اتسخت اما في السنة الثانية فان الطفل يستعمل مفاهيم مختلفة للدلالة على عمليتي التبول

والتبرز ، وبعد ذلك بقليل يعي الطفل لمثانته عند امتلائها فيصرخ معلنا عن انه على وشك ان يتبول ويدور في حركات تدل على طلب المساعدة . في المرحلة التالية يحتفظ الطفل ببوله لفترة قبل ان يعي الحاجة الملحة للتبول ثم يبدأ الطفل في الذهاب الى نزع ملابسه قبل ان يتبول وهذه العملية تكون أسهل اذا كان الطفل قادرا على المشي وكان المكان او الوعاء المخصص للتبول قريبا منه وفي هذه المرحلة فان الطفل يصبح قادرا على ان يفرغ مثانة ممتلئة كليا . اما في عمر الثالثة فان الطفل يعلن عن رغبته في الذهاب الى الحمام عادة بفخر واعتزاز ويميل الى البقاء فيه لفترة اطول منشغلا في اللعب . وفي عمر الرابعة يعلن الطفل قدرته على التحكم في التبول لكل زائر باهتمام بالغ ويبدأ باغلاق الحمام خلفه طالبا البقاء وحده خلال عملية التبول في هذه المرحلة أيضا يتمكن الطفل من ان يفرغ مثانته في اي درجة من الامتلاء دون الحاجة الى الانتظار حتى تمتلئ كليا وهنا يكون التبول قد تحول من مجرد عملية ارتكاسية على شكل رد فعل لا ارادي الى عملية اجرائية ارادية يقوم بها الطفل عند الحاجة ، حيث يعتبر نمو سيطرة الطفل على مثانته علامة لنمو استقلاله الذاتي . (Tuart and Prugh , 1960)(Kalvin , et al . , 1973) وهكذا نجد انه قد يتم عادة التبول اللاارادي في اي وقت خلال الطفولة الا انها قد تستمر احيانا حتى سن المراهقة حين تصحح مسارها بشكل طبيعي . اما الذين يستمرون في التبول اللاارادي فانهم «اما ان يكون الطفل منهم لم يتعلم ضبط تبوله في الاماكن المناسبة او ان يكون قد تعلم ضبط تبوله سابقا ولكنه عاد الى تلك العادة فيما بعد وهؤلاء هم فئة المنتكسين الذين وجد انهم اقل من غيرهم في نسبة الذكاء كما وجد انهم اكثر انفعالا وقلقا واعتمادية . (Bakwin and Bakwin , 1972) .

اسباب التبول اللاارادي

يعود التبول اللاارادي في الغالب سواء كان اوليا ، بمعنى ان الطفل قد استمر في التبول ولم يتعلم بعد ضبط مثانته ، او كان ثانويا (نكوصيا) الى احد العاملين التاليين عامة : ـ

أ . اضطراب او خلل في الجهاز البولي اما بسبب الوراثة او بسبب الامراض التي يمكن ان تصيب الاجهزة البولية .

ب . اسباب نفسية انفعالية تربوية .

اما بالنسبة للفئة الاولى من الاسباب فتعود في الغالب الى الامراض التي تصيب مجاري البول او غيرها او تلف او اضطرابات بنيوية في الجهاز البولي كصغر حجم المثانة مثلا او اتساع فوهة المثانة . . . الخ . اما عن العوامل النفسية والعاطفية والتربوية فيذكر (Kolb , 1968) ان الطفل يمكن ان يبلل ملابسه او فراشه نتيجة وجود مولود جديد في الاسرة وذلك لان الام تركز عنايتها على الطفل الجديد وتهمل الطفل السابق كذلك يشير الى ان الطفل العدواني ميال للتبول وبهذا فهو يتفق مع كوران وبارترج وستوري (Curran , Partridge and Story 1972) كذلك فان انتقال الطفل من مرحلة الى اخرى قد يكون سببا في التبول اللاارادي حيث تتطلب تلك

المرحلة الجديدة سلوكا جديدا يجد انه من الصعب التكيف معه فتظهر لديه مثل هذه الحالة كما يحدث عند بعض الاطفال لدى ذهابهم الى المدرسة لاول مرة . يضاف الى ذلك ان ممارسة العقاب قد تؤدي الى هذه الحالة وهنا فان الطفل يقوم بسلوك انتقامي يسعى الى التبول وتوسيخ ملابسه او فراشه انتقاما من الذين يمارسون عليه العقاب(Kolb , 1968) كذلك فان عامل المنافسة او الغيرة بين الاطفال في الاسرة الواحدة والذي يشجعه الاباء احيانا بشكل خاطىء بالاضافة الى الاحباطات والنقد الذي يتعرض له الطفل من افراد اسرته قد تؤدي الى حالة التبول اللاارادي .

اما عن هذه الاسباب النفسية والعاطفية للتبول اللاارادي فيذكر(Kahn , 1973) ان هناك عدة اسباب في فشل الطفل ضبط التبول اصلا او في عودة الطفل الى التبول اللاارادي بعد ان يكون قد سيطر على عملية التبول هذه يمكن تلخيص هذه الاسباب فيما يلي :

١ ـ انخفاض مستوى الذكاء : ذلك انه من المتوقع ان تكون عملية ضبط التبول اكثر بطئا عند الاطفال المتخلفين عقليا منها عند الاطفال ذوي المستويات السوية في الذكاء .

٢ ـ الظروف الاجتماعية والمعيشية : ويكون السبب هنا في نقص التدريب والرعاية اللازمة بسبب تعدد الاطفال في الاسرة واكتظاظهم عند النوم في الغرفة الواحدة .

٣ ـ التدريب الزائد : ذلك ان الاهتمام الزائد في تدريب الطفل على ضبط وتفريغ المثانة يزيد من حساسيتها للاتساع ولذلك فان محاولة ضبط عملية التبول دون مراعاة للحاجة للتبول عند الطفل تخلق عنده قلقا يؤثر في سلوكه تأثيرا سلبيا يجعله غير قادر على الضبط عند وجود الحاجة .

٤ ـ المواقف النكوصية : وهنا نجد ان الطفل يعود الى انماط سلوكية طفولية سابقة عندما يتعرض لضغط عاطفي من نوع ما او خلال فترة المرض الجسمي الذي قد يتعرض له الطفل . من هذه المواقف الانفصال عن الام او وجود مولود جديد اصغر منه في الاسرة يحظى باهتمام الام او ظروف الامتحانات . . . الخ .

٥ . التثبيت في مستوى طفولي : حيث يستمر بعض الاطفال غير قادرين على ضبط عملية التبول بسبب تغاضي بعض الوالدين عن ضبط ابنهم لتبوله لعدم وجود طفل اخر غيره فتستمر معه العادة الى سن متقدمة .

٦ ـ العدوانية : حيث يظهر بعض الاطفال سلوكا عدوانيا نحو امهاتهم يتمثل في التبول اللاارادي كوسيلة للتعبير عن التمرد او نتيجة صراعاتهم التي يعانون منها نتيجة لعملية التدريب على الضبط .

٧ ـ اللذة او الاستمتاع بالدفء الذي يعقب عملية التبول اثناء النوم خاصة ، مما قد يزيد من استمرار هذا السلوك الخاطىء .

هذا ويضيف البعض الى هذه الاسباب عوامل من مثل الاحلام والكوابيس التي يعيشها الطفل اثناء النوم ، الخوف ، والعقاب واهمال الاباء والامهات وعدم اهتمامهم بمساعدة الطفل على اكتساب عادة ضبط عملية التبول وما يعود الى سوء التدريب او عدمه في الطفولة المبكرة .

وبالرغم من تعدد الاسباب التي قد تساهم في التبول اللاارادي فانه يمكن النظر اليه على انه واحد من اضطرابات العادة او انه سلوك غير تكيفي(Laslett , 1977) وانه كما يرى وولي (Wooly) مشكلة في التدريب على العادة(Bakwin and Bakwin , 1972) .

العلاج والدراسات السابقة

لقد تعددت طرق العلاج التي استخدمت في معالجة التبول اللاارادي واخذت اشكالا مختلفة بعضها طبي علاجي وبعضها نفسي .

اما العلاج الطبي فيعتمد على استخدام العقاقير او اللجوء الى العمليات الجراحية في بعض الحالات ويذكر كوران ورفاقه(Curran , et al ., 1972) ان استخدام الدواء ضروري مع الحالات التي تعاني من نوم عميق كما يمكن استخدام العقاقير المقوية للجهاز السمبثاوي والتي تخفض من النوم العميق مثل البلادونا واللايثالين وغيرها من الادوية وهذه العقاقير تزيد من قدرة المثانة على الاحتفاظ بكميات اكبر من البول . كما يمكن استخدام العقاقير المضادة للاكتئاب مثل التوفرانيل التريبتيزول بكميات تتراوح ما بين ٢٥ ـ ٧٥ ملغم يوميا حيث تكون هذه العقاقير مضادة للاعصاب البارا سميتاوية ، ومن ثم تقوى الاعصاب السميتاوية وبالتالي تساعد على احتفاظ المثانة بكميات اكبر من البول وتقلل من مستوى القلق والاكتئاب التي يعاني منها الطفل وتساعد على تشكيل الفعل المنعكس الشرطي الجديد وهو اليقظة عند امتلاء المثانة وفي هذه الحالة فان العلاج يجب ان يستمر لمدة لا تقل عن ثلاثة شهور حتى نتأكد من سلامة الفعل المنعكس الشرطي الجديد (احمد عكاشة ، ١٩٦٩) .

اما العلاج النفسي فقد استخدم اساليب متعددة تراوحت من اعادة التدريب الى ارشاد الوالدين والطفل وتدريب الطفل على الاحتفاظ بامتلاء المثانة وتعزيز هذا السلوك الى الاساليب الاشراطية القائمة على اساس استخدام جهاز علاج التبول لاحداث الاقتران بين الصوت الذي يحدثه الجهاز عند بداية عملية التبول وامتلاء المثانة كمثيرين لايقاظ الطفل ، ذلك ان الصوت المفاجئ الذي يصدره عن الجهاز يشكل مثيرا طبيعيا لليقظة وانه حين يقترن في عدد من المرات مع امتلاء المثانة فان عملية التعلم الشرطي تحدث بحيث يصبح امتلاء المثانة وحده مثيرا شرطيا وكافيا لاحداث اليقظة وبالتالي سلوك التبول الصحيح .

اما فيما يتعلق بالدراسات السابقة في مجال علاج التبول اللاارادي فقد اشار دويل(Doyle) الى وجود اعداد كبيرة من الدراسات التي تؤكد نجاح الاساليب السلوكية في معالجة التبول

اللاارادي والتي تصل نسبة النجاح فيها الى ما يقرب من ٩٠٪ في بعض الحالات . (Spence , j . T . et al ,. 1976) . توضح دراسة (Sloop and Kennedy , 1973) استخدام الطريقة السلوكية التقليدية في معالجة التبول اللاارادي باستعمال جهاز معالجة التبول الذي يحدث صوتا يوقظ الطفل عند بداية التبول ويؤخذ الطفل مباشرة الى الحمام . فقد اشار الباحثان الى تحسن ملحوظ في سلوك التبول عند مجموعة من الاطفال المتخلفين عقليا على اثر المعاجلة التي استمرت مدة أحد عشر اسبوعا . فقد وجد ان ٥٢٪ من الاطفال الذين خضعوا للمعالجة قد وصلوا الى مرحلة النظافة الكاملة لمدة ١٤ يوما بالمقارنة مع افراد المجموعة الضابطة الذين اخذوا الى الحمام مرتين كل ليلة سواء بللوا فراشهم ام لا حيث وجد ان طفلا واحدا منهم فقط ويمثل ٥٪ قد اظهر تحسنا . وبهذا الاسلوب العلاجي يعتبر تعلم الطفل ضبط تبوله استجابة تجنبه الافاقة المفاجئة ليلا والذهاب الى الحمام وهي بحد ذاتها نتيجة غير سارة .

اما (Pasxhalis , Kimmel and Kimmel 1973) و (Kimmel and Kimmel 1970)

فقد استخدموا اسلوبا اخر وحاولوا فيه تعزيز ضبط المثانة ايجابيا بدلا من التركيز على سلوك التبول بحد ذاته . وبمعنى اخر فقد اهتموا بتعليم الطفل وتدريبه على الاحتفاظ لمدة تزيد طولا مع التقدم في عملية التدريب على اثر ذلك على المعززات الاجتماعية والمادية او الرمزية التي يمكن للطفل استبدالها بما يشاء .

اما نتائج هاتين الدراستين فقد اشارت الى نجاح تلك الطريقة في معالجة كل من سلوك التبول الليلي او اثناء النهار وفي فترة زمنية قصيرة نسبيا . هذا بالاضافة الى ان أثر المعالجة بهذا الاسلوب قد استمر لمدة ثلاثة أشهر بعد انتهاء عملية المعالجة .

اما (Stedman , 1972) فقد ترك مسؤولية المعالجة للمريض نفسه حين طلب من فتاة في الثالثة عشر من عمرها ان تتحمل مسؤولية تعليم وتدريب نفسها على الاحتفاظ بامتلاء المثانة دون الذهاب الى الحمام وذلك بزيادة مدة الاحتفاظ هذه مع الزمن . وفي نهاية الاسبوع الثامن من المعالجة كان معدل تبول الفتاة مرتين في الاسبوع . ولدى متابعتها لمدة ثلاثة أشهر بعد العلاج فقد وجد ان مرات التبول لم تتعد أربع مرات خلال الشهور الثلاثة .

(وفي دراسة قام بها (Wickes , 1958) استخدم جهاز التبول مع مئة من حالات التبول اللاارادي الشديدة تراوحت اعمارهم من ٥ ـ ١٧ سنة وجد ان ٥٠ منهم قد استجابوا للمعالجة بشكل كامل وسريع ، ١٥ وصلوا الى مستوى النظافة الكاملة تقريبا ، ٩ تحسنوا بشكل ملحوظ ولكن ببطء و ٢٦ اعتبرت حالات فاشلة اما حالات الانتكاس فقد كانت قليلة وناتجة عن الالتهابات او التعب او القلق . هذا ويشير (Wickes) الى ان الافراد الذين عولجوا قد أظهروا تحسنا ملحوظا من الناحية العاطفية فقد اشار والدهؤلاء الاطفال الى أنهم قد اصبحوا اكثر سعادة وثقة بانفسهم ومن الملاحظات التي اشارت اليها هذه الدراسة هي وجود التبول في الاسرة عند ٧٥٪ من الحالات ٤٧٪ منها في الاسرة مباشرة كالاب او الام او الاخوة والاخوات و ٢٨ عند

اقارب خارج اطار الاسرة كالعم او العمة او الخال . . . الخ .

اما تيرنر ورفاقه(Turner , et al ., 1970) فلم يتمكنوا من ايجاد فروق ذات دلالة بين المجموعات العلاجية سواء تلك التي عولجت بواسطة جهاز التبول وبأساليب مختلفة من حيث تقديم الاشارة الصوتية او تلك التي اتبعت الافاقة العشوائية او التي استخدم معها العلاج الوهمي حيث دلت النتائج على المعالجة عن طريق الاشراط قد استطاعت وقف التبول في بداية المعالجة بنسبة ٨١,٤٪ ولكن معدل اونسبة الانتكاس كانت عالية . هذا وقد دلت الدراسة مبدئيا على الاقل امكانية تكرار سلوك التبول اللاارادي عن طريق الاشراط المرتبط بالتعزيز المتقطع ، الا ان مشكلة عدم تعاون الوالدين وخاصة من ابناء الطبقة العاملة كانت من بين المشكلات التي اتضحت في سير الدراسة مما يمكن اعتباره سببا في التقليل من فعالية تلك الاساليب الاشراطية . اما فانيلي ورفاقه(Finley , et al ., 1973) فقد اهتموا بالتأكد من الفرضية التي تقول ان معدل الانتكاس على أثر استعمال جدول التعزيز المتقطع(i . r) سيكون اقل منه عند استعمال جدول التعزيز المستمر ولذلك فقد اهتموا بمعالجة ثلاثين من الذكور قسموا الى ثلاث مجموعات تعزيز مستمر(c . r) ، تعزيز متقطع(i . r) ومجموعة ضابطة بدون تعزيز . اما نتائج تلك الدراسة فقد أشارت الى ان مجموعتي التعزيز قد تعلمتا سلوك النظافة وبنفس عدد المحاولات ونفس معدل النجاح تقريبا اما معدل الانتكاس فقد كان اعلى وبفرق ذي دلالة عند افراد مجموعة التعزيز المستمر منه عند افراد مجموعة التعزيز المتقطع . اما المجموعة الضابطة فلم تظهر أي تحسن ملموس خلال مدة العلاج التي استغرقت ستة اسابيع . وبهذا فان نتائج هذه الدراسة تأتي مؤ يدة أيضا لفكرة انه يمكن النظر الى الانتكاس على أساس محو سلوك او استجابة متعلمة وعليه فانه يمكن العمل على معالجتها ثانية . هذا وقد حاول يونغ ومورجان(Young and Morgan , 1973) اختبار الفروق بين ثلاثة مستويات من شدة المثير الصوتي في الجرس المستخدم في افاقة الطفل والمرتبط مع جهاز التبول ، الا ان نتائج دراستها لم تظهر أية فروق بين المجموعات الثلاث سواء في فعالية المعالجة او في معدل الانتكاس بعد المعالجة .

اما ازرن ورفاقة(Azrin , al ., 1973)فقد اهتموا بتطبيق اسلوب الفرشة الناشفة- (Dry Bed Procedure) والقائم على اساس تطبيق برنامج مكثف لمجموعة من البالغين المتخلفين عقليا يقوم على أساس التعزيز الايجابي لانماط السلوك الصحيح فيما يتعلق باستعمال الحمام ، والتعزيز السلبي لحوادث التبول ، والتدريب الايجابي لاستعمال الحمام ليلا وزيادة مستوى البول عن طريق اجبار المريض تناول المزيد من السوائل بالاضافة الى الانتباه المباشر والآني لانماط السلوك الصحيحة والخاطئة في استعمال الحمام . هذا وقد وجد الباحثون ان ليلة واحدة من التدريب المكثف كانت كافية لانهاء عادة التبول اللاارادي عند من اعتبر منهم متبولا متوسطا ، كما قلت حوادث التبول اللاارادي عند المجموعة بما يساوي ٨٥ ٪ من معدلها السابق خلال اسبوع واحد من التدريب وبما يساوي ٩٥٪ في الاسبوع الخامس وبدون اي حالة انتكاس بعد ثلاثة اشهر من المتابعة ، في حين ان استخدم جهاز التبول الصوتي مع نفس المجموعة سابقا وبدون استعمال ردود الفعل السلبية والايجابية لم يقلل من حوادث التبول على الاطلاق . يخرج الباحثون من نتائج

دراستهم هذه الى القول بأنه من الواضح انه يمكن اعتبار اسلوب الفرشة الناشفة(Dry - Bed Procedure) اسلوبا سريعا في حل مشكلة التبول عند المتخلفين عقليا وانه يمكن تطبيقه مع المجموعات المرضية الاخرى او حتى مع الاسوياء .

وفي دراسة أخرى استخدم ازرن ورفاقه(Azrin , et al .. 1974) نفس الاسلوب السابق الذي استعمل في دراستهم السابقة(Azrin . et al . . 1973) مع مجموعة من الاطفال الاسوياء الذين يعانون من مشكلة التبول اللاارادي مؤكدا على تطبيق نظام التدريب المكثف بالاضافة الى جهاز التبول الصوتي فوجدوا ان ليلة واحدة من التدريب المكثف ايضا قد كانت كافية للوصول الى معدل حادثتي تبول لا ارادي فقط عند كل من افراد الدراسة وذلك قبل الوصول الى مستوى النظافة الكلية على مدى ١٤ ليلة مستمرة بدون تبول وبدون انتكاس في حين ان قليلا من التحسن في بعض الحالات او عدم التحسن في حالات اخرى امكن الوصول اليه عن طريق تطبيق اسلوب جهاز التبول الصوتي وحده على مجموعة ضابطة على أثر اسبوعين من العلاج وبهذا فان اسلوب ازرن ورفاقه المعروف باسم اسلوب الفرشة الناشفة يبدو فعالا وسريعا ومختلفا عن غيره من الاساليب العلاجية المستخدمة في معالجة التبول اللاارادي . اما يونغ ومورجان(Young and Morgan , 1972) فقد حاولا اختبار اثر التعليم الزائد(Over Learning) على معدل الانتكاس وذلك على اثر الوصول الى مستوى النظافة الكاملة لمدة ١٤ يوما متواصلة عن طريق استخدام جهاز التبول الصوتي بان اعطيت مجموعة من ٦١ حالة اجراءات التعليم الزائد بالاضافة الى اعطاء المرضى كمية كبيرة من السوائل قبل ساعة واحدة من ذهابهم الى النوم كطريقة لتقوية مقاومة الاستجابة المتعلمة للامتحاء . هذا وقد وجد الباحثان ان هذه الطريقة تقلل بالفعل من معدل الانتكاس دون زيادة في احتمال ترك المرضى للمعالجة قبل الاوان وذلك بعد سنتين من المتابعة .

وفي دراسة قام بها(Nerrelbeck and Langeludecke, 1978) استخدم فيها ٢٤ من المرضى عولج سبعة منهم باسلوب التدريب المكثف المطابق لاسلوب ازرن ورفاقه ،(Azrin , et al ., 1974) وتسعة بنفس الاسلوب ولكن بدون استعمال جهاز التبول (المنبه) وتسعة منهم لم يتلقوا اي شكل من اشكال العلاج واعتبروا مجموعة ضابطة . اما نتائج تلك الدراسة فقد اظهرت انه بالرغم من التباين الموجود بين افراد الدراسة اصلا فان جميع افراد المجموعة الاولى التي عولجت باسلوب التدريب المكثف المقرون بجهاز التبول قد وصلوا الى درجة النظافة الكاملة على مدى اسبوعين وذلك بعد ثمانية اسابيع من العلاج اما افراد المجموعة الثانية التي لم يستخدم معها الجهاز فان عدد مرات التبول في نهاية العلاج كانت مساوية تقريبا لما كانت عليه قبل العلاج باستثناء حالة واحدة وكذلك الامر بالنسبة للمجموعة الضابطة .

اهمية الدراسة :

تأتي أهمية الدراسة الحالية من حيث انها تسعى الى الكشف عن فعالية اسلوب مبسط في

معالجة مشكلة التبول اللاارادي يمكن ان يكون في متناول الاسرة ذاتها اذا رغبت في التعاون من جهة ، ومن جهة ثانية فان معالجة التبول اللاارادي عند الطفل انما ينعكس ايجابيا على شخصية الطفل الذي يعاني من المشكلة وخاصة فيما يتعلق بسلوكه العاطفي واتجاهاته نحو ذاته فقد أشار (Wickes , 1958) الى ان الافراد الذين عولجوا قد اظهروا تحسنا ملحوظا من الناحية العاطفية بحيث اصبحوا اكثر سعادة وثقة بانفسهم مما كانوا عليه قبل المعالجة .

مشكلة الدراسة :

اهتمت هذه الدراسة بامكانية معالجة مشكلة التبول اللاارادي عند مجموعة من طلبة المدارس الابتدائية والاعدادية باستخدام اسلوب الاشراط المعتمد على ايقاظ المريض قبل موعد تبوله المعتاد بحوالي نصف ساعة تقريبا حيث يفترض بان تكون المثانة قد امتلأت . هذا بالاضافة الى اخضاع المريض الى نظام تدريب مكثف يشمل تناوله للسوائل والطعام وخاصة في آخر ساعتين من ساعات يقظته (اي قبل موعد نومه المعتاد بساعتين) ، بحيث تقلل كميات السوائل التي يتناولها عن العتاد كما تقل كميات الطعام التي تحتوي على سوائل بنسب عالية خلال هاتين الساعتين اما الجزء الاخر من العملية العلاجية فقد شمل عمليات الارشاد النفسي التي تولاها المرشدون النفسيون في المدارس والتي اهتم بها هؤلاء المرشدون بالعمل مع المريض نفسه من جهة ومع اسرة المريض وخاصة والدته من جهة ثانية لبحث أهمية التخلص من تلك العادة وأثرها على سلوك الطفل وعلاقاته الاجتماعية . . . الخ .

هذا وتفترض هذه الدراسة ان الطلبة المبولين الذين يخضعون الى المعالجة باستخدام أسلوب الاشراط مع تطبيق نظام التدريب المكثف فيما يتعلق بالطعام والسوائل والارشاد النفسي سيظهرون تحسنا ملحوظا نحو التخلص من عادة التبول اللاارادي .

أفراد الدراسة :

للتعرف على الطلبة الذين يعانون من مشكلة التبول اللاارادي والذين يمكن ان يخضعوا للمعالجة ضمن اطار هذه الدراسة فقد تم تطوير استبيان خاص لكشف حالات التبول يتكون من مجموعة من الفقرات ، ويطلب من المفحوص ان يجيب عليها بمنتهى الصدق . وزع الاستبيان بواسطة مجموعة من المرشدين النفسيين والتربويين في مدارس منطقة عمان وضواحيها ، حيث وزع حوالي (٣٠٠٠) استبيان على طلبة من مستوى المدارس الابتدائية والاعدادية . هذا وبالرغم من توزيع هذا العدد الكبير من نسخ الاستبيان فقد تم التعرف على ١٨ حالة فقط ، وهو عدد قليل جدا لا يشير الى واقع المشكلة وانتشارها بين الطلبة في هذه المرحلة والسبب في ذلك قد يعود الى طبيعة المشكلة واتجاهات الاطفال نحو الإعتراف بحقيقة الامر واعلانه للاخرين .

اما تلك الحالات التي تم الكشف عنها فقد حولت جميعها الى الفحص الطبي بواسطة

المدرسة لتقرير أسباب التبول واستبصار الحالات التي تعود الى اسباب فيزيولوجية مرضية . ولما كان التقرير الطبي يشير الى ان (١٢) حالة من اصل (١٨) تم الكشف عنها تعود الى أسباب فيزيولوجية مرضية فقد اعتبرت الحالات الست الباقية والتي لم يظهر عند اصحابها اسباب فيزيولوجية او مرضية ، موضوعا للدراسة الحالية وفيما يلي بعض الخصائص الهامة التي توصل اليها الباحث عند هذه المجموعة من خلال استبيان اخر وزع على أسر هؤلاء الاطفال .

١ ـ تراوحت اعمار افراد الدراسة ما بين ٦ ـ ١٥ سنة منهم ٤ ذكور و٢ اناث .

٢ ـ المستوى الثقافي للوالدين عند جميع الحالات لم يتعد المرحلة الثانوية علما بان الغالبية منهم اما أميون واما لم يتجاوز تحصيلهم المرحلة الابتدائية .

٣ ـ تراوح عدد غرف المنزل الذي يسكنه كل من افراد الدراسة بين غرفتين الى ثلاث غرف عند خمسة منهم ما عدا حالة واحدة كان عدد غرف المنزل خمس غرف .

٤ ـ ان جميعهم ينامون مع اخوة واخوات لهم في نفس الغرفة ويشاركونهم نفس الفراش احيانا .

٥ . جميع الحالات من المبولين اثناء الليل فقط .

٦ ـ ٥٠ ٪ منهم ذكروا ان لهم اخوة واخوات يعانون من نفس المشكلة في حين ان البقية اعتبروا الوحيدين في الاسرة الذين يعانون من مشكلة التبول .

٧ ـ جميع الحالات من النوع الذي استمر منذ الطفولة في العادة دون انقطاع وانهم لم ينظفوا اطلاقا .

٨ ـ جميع الحالات كانت قد عرضت على اطباء لطلب المعالجة اكثر من مرة دون جدوى .

٩ ـ تراوح عدد مرات التبول اللاارادي في الاسبوع قبل العلاج عند هذه الحالات ما بين ٢ ـ ٧ مرات وبمتوسط قدره ٤,٥ مرة اسبوعيا .

أدوات البحث :

لتحقيق اغراض الدراسة الحالية ، استخدم الباحث عددا من الادوات التي ساعدت في الكشف عن الحالات وما تتصف به هذه الحالات من خصائص ومميزات تعتبر ذات اهمية للباحث من جهة كما استخدم أدوات اخرى للمساعدة في سير عملية العلاج وتعاون أسرة الطفل من جهة ثانية . اما تلك الادوات فهي : ـ

١ ـ استبيان كشف حالات التبول اللاارادي :

ويتألف من مجموعة من الفقرات التي تكشف عن ظروف الطفل البيتية وبعض مشكلات الدراسة والنوم ووصفت بينها بعض الفقرات التي تهدف الى الكشف عن مشكلة التبول اللاارادي عند المفحوص دون ان تبدو انها هي المشكلة المقصورة بالذات .

٢ ـ استبيان المعلومات الشخصية والعائلية :

ويتألف من ٣٣ فقرة تهدف الى الكشف عن المعلومات الشخصية والعائلية الخاصة بالمفحوص وخاصة فيما يتعلق بظروف النوم والتبول وتاريخ المشكلة والمعالجات السابقة . . . الخ . هذا وقد طلب من والدي المفحوص وخاصة الوالدة ان يقوما بالاجابة على فقرات هذا الاستبيان مع المرشد المسؤول .

٣ ـ نموذج تعليمات الاهل :

ويتألف من مجموعة من التعليمات الموجهة لوالدي الطفل المفحوص ، لضمان تعاون الوالدين خلال فترة المعالجة ، وخاصة فيما يتعلق بمراقبة حوادث التبول عنده واوقاتها ومساعدته في ضبط الساعة المنبه وايقاظه في الاوقات المحددة ، والمحافظة على سير عملية العلاج والتدريب المكثف التي تعتمد الى حد كبير على تعاون الاسرة . هذا بالاضافة الى تعليمات تطلب من الوالدين مراعاة عدم توبيخ الطفل واشعاره بالذنب والتقليل من كميات السوائل في ساعات المساء والتأكد من توفر الدفء والراحة في نومه .

٤ ـ جدول التقويم اليومي :

هذا الجدول صمم للاستعمال من قبل الوالدين من اجل التأكد من مراقبة وتحديد اوقات النوم والتبول والافاقة وحوداث التبول والتوقف عن تناول السوائل . وقد طلب من الاسرة تعبئة النموذج يوميا وارساله مع الطفل الى المدرسة لمراجعته مع المرشد والتأكد من دقة الاجابة بالاضافة الى تقديم التعزيز الايجابي عن طريق التشجيع والمديح لسلوك المحافظة على دقة سير عملية العلاج وسلوك عدم التبول .

٥ ـ ساعة منبه :

حيث اعطي كل مفحوص ساعة منبه استخدمت للمساعدة في ايقاظه في اوقات محددة وتدرب على استعمالها شخصيا كما طلب من المرشد تدريب الام على استعمال الساعة ايضا لضمان صحة استعمال الساعة من قبل المفحوص او والدته .

الاجراءات التجريبية العلاجية :

قسمت الاجراءات التجريبية العلاجية الى ثلاث مراحل وهي :

المرحلة الاولى : مرحلة جمع المعلومات الاولية وتدريب الاسرة ومدتها اسبوع .

بعد ان تم تحديد الحالات التي ستخضع للعلاج وجمع المعلومات الشخصية والعائلية الخاصة بهم طلب من المرشدين مقابلة كل حالة على انفراد بهدف اقامة علاقة ارشادية مع الحالة وتعميق الثقة معها والبحث في اهمية معالجة التبول اللاارادي في سلوك المفحوص . كذلك طلب من المرشدين مقابلة احد الوالدين وخاصة الام بهدف إثارة اهتمامها في مساعدة المفحوص في عملية العلاج وضمان تعاونها والاشراف على تطبيق جميع التعليمات الخاصة بالاهل والتي تضمن التوقف عن تناول السوائل والايقاظ واستعمال المنبه وتسجيل حوادث التبول اللاارادي . . . الخ . هذا بالاضافة الى قيام الاسرة فعلا وبالتعاون مع المرشد برصد اوقات ومرات التبول الليلي عن طريق تفقد المفحوص عند نومه ساعة بعد ساعة وذلك من اجل رصد عدد مرات التبول الاسبوعي قبل العلاج من جهة والوقت الذي يحدث فيه التبول الليلي بالضبط من جهة ثانية .

المرحلة الثانية : وهي مرحلة العلاج الفعلي ومدتها اربعة اسابيع .

بعد التعرف على الوقت المحدد الذي يذهب به المفحوص الى النوم والوقت الذي يحدث فيه التبول اللاارادي فعلا وضع لكل مفحوص برنامج خاص اشتمل على الامتناع عن تناوله السوائل قبل ساعتين من نومه وضبط الساعة المنبه في وقت يقل بحوالي نصف ساعة عن الوقت الذي تبين انه يحدث عنده التبول وايقاظ الطفل بمساعدة الام والتأكد من الذهاب الى الحمام للتبول مع تشجيع وتعزيز سلوك الافاقة الذاتية والذهاب الى الحمام وعدم التبول في الفراش من قبل الام . وفي الحالات التي تبين أن التبول يحدث عندها اكثر من مرة واحدة في الليلة فقد طلب منهم ضبط الساعة المنبه مرة ثانية وذلك في وقت يقل بحوالي نصف ساعة ايضا عن الوقت الذي تبين انه يحدث فيه التبول الثاني من اجل الايقاظ والتبول في الحمام مرة ثانية ايضا . كذلك فقد كان على والدة المفحوص ان تقوم بتعبئة نموذج التقويم اليومي معه في الصباح وارساله مع المفحوص الى المرشد الذي يقوم بدوره بالتدقيق على تعبئة النموذج وتعزيز انماط السلوك المرغوبة التي تعززها الام ايضا بالاضافة الى بحث أهمية الاستمرار في المعالجة والتخلص من المشكلة .

المرحلة الثالثة : مرحلة تقويم العلاج ومدتها اسبوعان بعد العلاج .

جاءت هذه المرحلة مباشرة بعد الاسبوع الرابع من العلاج والذي استطاع فيه خمسة من المفحوصين المحافظة على النظافة الكاملة طيلة الاسبوع ودون أية حوادث تبول . اما الحالة السادسة فقد شذت عن القاعدة وبقيت حوادث التبول كما هي تقريبا ولم تتغير . في هذه الفترة (فترة التقويم) طلب من المفحوصين واسرهم التوقف عن متابعة العلاج والاستمرار في المحافظة على أوقات النوم ومواعيد التوقف عن السوائل كما هي خلال اسابيع العلاج بالإضافة الى رصد يومي لحوادث التبول عند المفحوصين .

النتائج

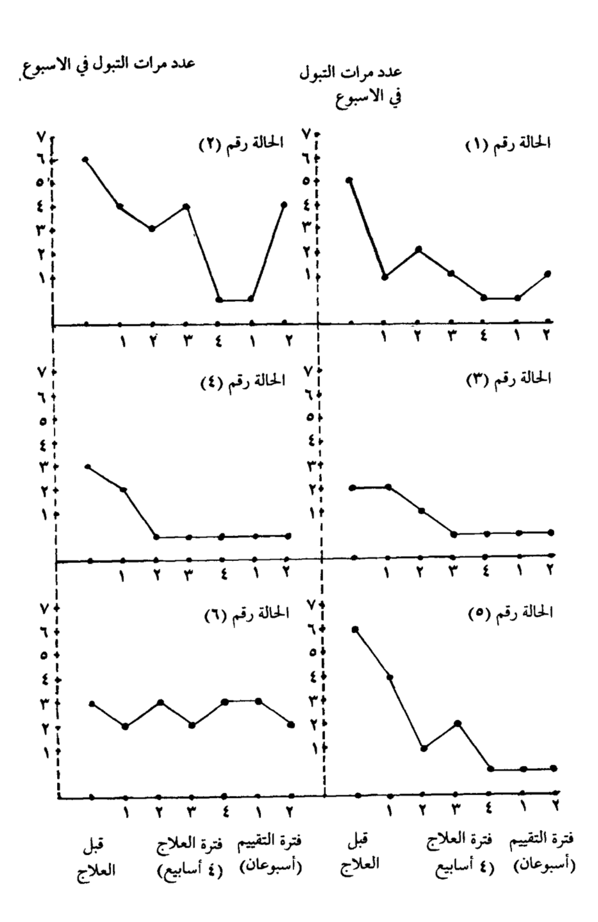
نصت فرضية الدراسة على ان الطلبة المبولين الذين يخضعون الى المعالجة باستخدام اسلوب الاشراط مع تطبيق نظام التدريب المكثف فيما يتعلق بالطعام والسوائل والارشاد النفسي سيظهرون تحسنا ملحوظا نحو التخلص من عادة التبول اللاارادي . اما التحسن المتوقع فقد قيس بعدد الليالي النظيفة (اي الليالي التي لا يحدث فيها التبول عند الطفل) .

وللتعرف على مدى التحسن الناتج عن تطبيق نظام المعالجة المستخدم في هذه الدراسة فقد تم رصد مرات التبول عند جميع الحالات التي خضعت للمعالجة وخلال جميع مراحل الدراسة ابتداء من اسبوع ما قبل العلاج وخلال فترة المعالجة ثم اسبوعي التقويم بعد الانتهاء من عملية العلاج . ويبين الجدول رقم (١) عدد مرات التبول لكل حالة في كل اسبوع خلال مراحل ما قبل العلاج والعلاج والتقويم .

جدول رقم (١) عدد مرات التبول الاسبوعي لكل حالة خلال فترة الدراسة .

رقم الحالة	الجنس	عدد مرات التبول اسبوع ما قبل العلاج	اسابيع المعالجة ١ ٢ ٣ ٤	عدد مرات التبول اسابيع التقويم ١ ٢
١	ذ	٥	١ ٢ ١ -	- ١
٢	ذ	٦	٤ ٣ ٤ -	- ٤
٣	ث	٢	٢ ١ - -	- -
٤	ذ	٣	٢ - - -	- -
٥	ث	٦	٤ ١ ٢ -	- -
٦	ذ	٣	٢ ٣ ٢ ٣	٣ ٢

يتضح من هذا الجدول سير تقدم عملية العلاج لكل حالة حيث يظهر ان خمسا من الحالات الست التي خضعت للمعالجة اي نسبة ٨٣,٣٪ استطاعت ان تصل الى النظافة الكاملة في الاسبوع الرابع من العلاج واستمرت هذه الحالات نفسها نظيفة خلال الاسبوع الاول من فترة التقويم لما بعد المعالجة . هذا مع العلم ان اثنتين من هذه الحالات الخمس (٤٠٪) قد عادت الى التبول في الاسبوع الثاني من فترة التقويم وهذا دليل على ما يسمى في العلاج بالانتكاس (Relapse) ولكن بمعدل يقل كثيرا عن عدد مرات التبول قبل العلاج . اما الحالات التي استمرت نظيفة خلال فترة التقويم ولمدة اسبوعين بعد العلاج فقد كانت ثلاثا وتمثل ٥٠٪ من مجموع الحالات التي خضعت للمعالجة اصلا وهذه النسبة تعتبر مقبولة جدا اذا ما اخذ بعين الاعتبار قصر فترة العلاج التي لم تتجاوز اربعة أسابيع . هذا وقد شذت الحالة السادسة عن بقية الحالات حيث استمرت تلك الحالة في التبول وبنفس المعدل تقريبا خلال فترة المعالجة وما بعدها .
وفي نظرة مقارنة لعدد مرات التبول في اسبوع ما قبل العلاج مع عدد مرات التبول في اسبوعي التقويم يظهر ان خمسا من الحالات الست التي خضعت للعلاج قد حققت تحسنا ملحوظا يمكن ان يظهر في الاشكال البيانية التالية والتي تظهر مرة اخرى سير عملية العلاج ومدى التحسن الناتج لدى كل حالة من الحالات خلال فترة الدراسة . اما معدل الفترة الزمنية التي حققت فيها هذه الحالات مستوى النظافة الكاملة على مدى اسبوعين متتاليين فقد كان بمعدل ١٦ يوما وهي فترة تعتبر قصيرة ايضا .



أشكال بيانية تبين سير عملية العلاج ومدى التحسن الناتج لدى كل حالة في أسبوعي التقويم .

المناقشة

بالرغم من محددات الدراسة الحالية والتي تتضح في قلة عدد المفحوصين وقصر فترة المعالجة والاعتماد على مجموعة تجريبية واحدة ، فان نتائج الدراسة تؤكد امكانية معالجة التبول اللاارادي الناجم عن اسباب عاطفية نفسية بواسطة الاشراط المقرون بالتدريب المكثف فيما يتعلق بالطعام والشراب والارشاد النفسي وذلك خلال فترة زمنية محددة وبنسبة عالية من التحسن .

أما فيما يتعلق بطول مدة المعالجة فانه بالرغم من تخصص مدة أربعة أسابيع للمعالجة فان معدل الفترة الزمنية التي حققت فيها الحالات المعالجة مستوى النظافة الكاملة على مدى اسبوعين متتاليين فقد كان بمعدل ١٦ يوما فقط وهي فترة قصيرة نسبيا وفي حدود الفترات التي استطاع فيها باحثون اخرون تحقيق نفس المستوى من النظافة فقد كان معدل فترة العلاج عند ازرن ورفاقه (Azrin , et . al . 1974) ١٩ يوما وعند بولارد وودروف (Bollard and Woodroofe , 1977) ١٢ يوما وعند نيتلبيك (Nettelbex and Langeluddecke , 1979) ١٣ يوما . لذلك فان هذه الدراسة تؤكد ما اكدته معظم الدراسات السابقة التي اشرنا اليها سابقا من حيث امكانية معالجة التبول اللاارادي في فترة قصيرة محدودة وبمستوى عالٍ من التحسن الا ان الفرق بين هذه الدراسة ومعظم الدراسات السابقة انها اعتمدت اسلوب الاشراط دون استعمال جهاز التبول وانما باستعمال الساعة المنبه اعتمادا على تقدير الوقت الذي يحدث فيه التبول عند كل حالة وضبط الساعة على هذا الاساس . كذلك فقد اختلفت هذه الدراسة عن غيرها في اعتمادها على التأكيد على التدريب المكثف بشأن تناول الطعام والشراب والعمل مع المفحوصين في التأكيد على اهمية المعالجة واثرها في حياتهم النفسية مما قد يكون له اثر مباشر في تحقيق مستوى افضل من العلاج . هذا ويجدر بالذكر ان الحالة الوحيدة التي لم تحقق اي تحسن خلال فترة العلاج هي حالة طفل في الحادية عشرة من عمره اعتاد تناول السوائل بكميات كبيرة خلال النهار وقبل النوم مباشرة ومن النوع الذي يصعب ايقاظه من النوم علما بانه يذهب الى النوم متأخرا نسبيا . هذا بالاضافة الى ان المرشد الذي عمل معه افاد ان اسرة الطفل لم تكن متعاونة في تطبيق نظام المعالجة خلال فترة العلاج ورصد النتائج مما قد يفسر عدم شفاء هذه الحالة . وفيما يتعلق بالانتكاس الذي ظهر عند حالتين من المفحوصين خلال الاسبوع الثاني من فترة التقويم فقد يعود ايضا الى قصر مدة المعالجة والى توقف الاهتمام المباشر الذي كان يتلقاه الطفل خلال فترة المعالجة سواء من قبل الاسرة ام من قبل المرشد الذي عمل معه خلال فترة العلاج . ويبدو ان تطبيق نظام المعالجة لفترة زمنية أطول ، تفسح للطفل تكوين عادة الايقاظ التلقائي وتفريغ المثانة والقدرة على الاحتفاظ ، قد تكون من افضل السبل في تحقيق معدل تحسن افضل وتقليد معدل الانتكاس عما كان عليه في هذه الدراسة .

REFERENCES

1 — Azrin, N.H., Sneed and Foxx. «Dry — Bed: A Rapid Method of Eliminating Bedwetting (Enuresis) of the Retarded.» **Beh. Res. and Therapy,** Vol. 11, Nov., 1973, pp. 427 — 434.

2 — Azrin, N.H., Sneed and Foxx. «Dry — Bed Training : Rapid Elimination of Childhood Enuresis.» **Beh. Res. and Therapy,** Vol. 12 Sep., 1974, pp. 147 — 156.

3 — Bakwin, H. and Bakwin, R.M. **Behavior Disorders in Children,** 4th Ed. Philadelphia: Illustrated Saunders W.B. 1972

4 — Bollard, R.J. and Woodroofe. «The Effect of Parent — Administered Dry—Bed Training on Nocturnal Enuresis in Children» **Beh. Res. and Therapy,** Vol. 15, 1977, pp. 159—165.

5 — Boller, W.B. **Bed— Wetting : Origins and Treatment.** New York : Perman Press, Inc., 1975.

6 — Curran, D., Partridge and Story. **Psychological Medicine,** 7th Ed. Edinburgh : Churchill Livingstone, 1972.

7 — Finley, W.W. et. al. «The Effect of Continuous, Intermittent, and 'Placebo' Reinforcement on the Effectiveness of the Conditioning Treatment for Enuresis Nocturna.» **Beh. Res. and Therapy,** Vol. 11, Aug., 1973, pp. 289—297.

8 — Kahn, J.H. **Human Growth and the Development of Personality.** Oxford : Pergam Press, Inc. 1973.

9 — Kalvin, I., et. al. (Eds). **Bladder Control and Enuresis.** London : William Heinmann Medical Books Ltd. 1973.

10 — Kimmel, H.D. and Ellen Kimmel. «An Instrumental Conditioning Method for the Treatment of Enuresis.» **J. Beh. Ther. and Exper. Psychiatry,** No. 1, 1970, pp. 121 — 123.

11 — Kolb , L.C. **Modern Clinical Psychiatry,** 7 th Ed. Philadelphia: Illustrated Saunders W.B. 1968.

12 — Laslett, R. **Educating Maladjusted Children.** London : Canada Publishing Ltd. by Crosby Lockwood Staples, 1977.

13 — Nettelbeck T . and P. Langeluddecke. «Dry — Bed Training Without an Enuresis Machine.» **Beh. Res. and Therapy,** Vol. 17, No. 4, 1979.

14 — Paschalis, A.P., Kimmel, H.D. and Kimmel, E. «Further Study of Diurnal Instrumental Conditioning in the Treatment of Enuresis Nocturna.» **J. of Beh. Ther. and Exper. Psychiatry,** NO. 3, 1973, pp. 253 — 256.

15 — Sloop , E.W. and Kennedy W.A. «Institutionalized Retarded Nocturnal Enuretics Treatment by a Conditioning Technique.» **Am. J. of Mental Deficiency,** No. 77, 1973, pp. 717 — 721.

16 — Solomaon , P. and Patch, V.D. **Psychiatry,** 2nd Ed. Los Altos, Calif. : Lange Medical, 1971.

17 — Spence , J.T. Carson and Thibaut (Eds). **Behavioral Approaches to Therapy.** New Jersey: General Learning Press, Morristown, 1976.

18 — Stedman , J.M. «An Extension of the Kimmel Treatment Method for Enuresis to an Adolescent: A case Report.» **J. of Beh. Ther. and Exper. Psychiatry,** No. 3, 1972, pp. 307 — 309.

19 — Tuart , C.S. and Prugh, D.C. **The Healthy Child : His Physical, Psychological and Social Development.** Boston : Harvard Univ. Press, 1960.

20 — Turner , R.K., Young, G.C., and Rachman, S. «Treatment of Nocturnal Enuresis by by Conditioning Techniques.» **Beh. Res. and Therapy,** Vol. 8, 1970, pp. 367 — 381.

21 — Wickes I.G. «Treatment of Persistent Enuresis with the Electric Buzzer .» In Ulrich, R. et. al. (Ed). Ill.: Foresman and Company, Glenview, 1966.

22 — Young , G.C. and Morgan, R.T. «Conditioning Treatment of Enuresis : Auditory Intensity.» **Beh. Res. and Therapy, Vol. 11,** Nov. 1973, pp. 411—416.

23 — Young , G.C. and Morgan, R.T. «Overlearning in the Conditioning Treatment of Enuresis.» **Beh. Res. and Therapy,** Vol. 10,

Mar. 1972, pp. 147 — 151.

٢٤ ـ أحمد عكاشة ، الطب النفسي المعاصر ، مكتبة الانجلو المصرية (القاهرة ، ١٩٦٩) .
٢٥ ـ علي كمال ، النفس : أمراضها وانفعالاتها وعلاجها، (بغداد ، ١٩٦٧) .



مجلة

الحقوق والشريعة

تصدرها كلية الحقوق والشريعة بجامعة الكويت

فصلية أكاديمية

تعنى بالمجالات القانونية والشرعية

الاشتراكات

داخل الكويت للافراد

أربعة دنانير

للمؤسسات الرسمية وشبه الرسمية والشركات

عشرون دينارا

في الخارج

١٥ دولارا امريكيا - بالبريد الجوي

العنوان

جامعة الكويت - كلية الحقوق والشريعة

ص.ب ٥٤٧٦

يحتوي كل عدد على الموضوعات التالية :-

- ابحاث في القانون والشريعة الاسلامية
- تعليقات على الاحكام القضائية والتشريعات
- مراجعات للكتب الجديدة
- تقارير عن المؤتمرات الدولية

جميع المراسلات توجه باسم

رئيس التحرير

قلق الامتحان بين القلق كسمة والقلق كحالة

د. مصطفى احمد تركي *



أصبح واضحا منذ الخمسينات من هذا القرن ، أمام علماء النفس المهتمين بمشكلات التنبؤ بالانجاز والتحصيل ، أهمية وضع متغيرات الشخصية في الاعتبار عند التنبؤ بهذا المتغير ومنذ هذا الاهتمام المتزايد بمتغيرات الشخصية ، ازدادت الدراسات الامبريقية التي تدرس العلاقة بين اختبارات الورقة والقلم للشخصية ومقاييس التحصيل (Sarason 1957) وقد يكون القلق أكثر صفات الشخصية التي درست بتوسع في السنوات الحديثة (Phillips etat 1972, Sarason. 1957).

ومنذ اتضح أن سمة القلق تؤثر في الانجاز في المواقف العملية المتعددة ، أصبح من المنطقي أن يمتد اهتمام العلماء الى معرفة تأثيره في السلوك في الحياة العملية ، مثل التحصيل الدراسي في المدارس والجامعات . وفي هذا الخصوص كانت نتائج البحوث التي درست العلاقة بين سمة القلق (كما يقيسها اختبار تيلور) والتحصيل الدراسي غير واضحة ومتضاربة فلجأ الباحثون الى دراسة العلاقة بين قلق الامتحان والتجصيل ، فكانت النتائج مشجعة للاستمرار في دراسة العلاقة بين المتغيرين .

وخرج الباحثون بخلاصة مؤداها أن العلاقة بين سمة القلق ومتغيرات الانجاز والتحصيل تعتمد الى حد كبير على طبيعة الاختبارات المستخدمة لقياس القلق (Sarason 1957)

وفي الستينات من هذا القرن ظهرت فكرة حالة القلق وصممت لها مقاييس جديدة تقيسها ، وقد دفع تعدد مقاييس القلق وتنوعها فيلبس وزملاءه ، وساراسون الى القول بأنه على الرغم من الدراسات الكثيرة التي أجريت على القلق ، الا أنه لا تزال هناك جهود كبيرة يجب أن تبذل في دراسة العلاقة بين مقاييس القلق المختلفة كل بالآخر فضلا عن علاقتها باختبارات الشخصية الأخرى لتوضح لنا أكثر ، ماذا تقيس مقاييس القلق (Phillips and efal 1972 Sarason 1957)

---

* أستاذ مساعد بقسم علم النفس بجامعة الكويت

والحقيقة أن هذا التساؤ ل لا يزال قائما حتى آلآن دون اجابة خاصة في مجال بحثنا هذا وهو العلاقة بين سمة القلق ، وحالة القلق وقلق الامتحان . ذلك لأن البحوث السابقة لم تهتم بمشكلة موقف قلق الامتحان من سمة القلق وحالة القلق . وان كانت بعض البحوث اهتمت بجزئية منها فقط وهي العلاقة بين سمة القلق وقلق الامتحان .

فعندما درس كل من جوردون وساراسون عام ١٩٥٥ العلاقة بين قلق الامتحان وانواع القلق الاخرى لم تكن فكرة « حالة القلق » قد ظهرت بعد ، ولذلك لم يتطرق لها الباحثان في بحثهما . (Gordon and Sarason 1955) فضلا عن ان المؤتمر الذي عقد عام ١٩٧٠ لمناقشة موضوع القلق من جميع زواياه ، ونشرت اعماله في مجلدين عام ١٩٧٢ ، لم تدرس فيه العلاقة بين المتغيرات الثلاثة دراسة امبيريقية ، ولم ترد الا اشارات سريعة للعلاقة بينها (Spiellerger 1972) مما يوضح ان مشكلة البحث لا يزال الاهتمام بها يكاد ـ في حدود معلوماتنا ـ يكون معدوما .

ويهدف هذا البحث الى دراسة موقف قلق الامتحان بين سمة القلق وحالة القلق .

وحتى يتبلور هذا الهدف نحدد مفاهيم البحث التالية :

- سمة القلق(Anxiety Trait) .
- حالة القلق(Anxiety State) .
- قلق الامتحان (Test Anxiety) .

سمة القلق :

كان التقدم الاساسي في دراسة القلق وقياسة قبل عام ١٩٦٠ قد تركز اساسا على قياس سمة القلق ، فنجم عن ذلك مقدار هائل من البحوث والتكوينات النظرية والمنهجية (Shedlatsky 1974) ويتفق كل من كاتل وسبايلبرجر على ان سمة القلق تشير الى الفروق الفردية المستقرة الثابتة التي تميز الافراد في الميل الى الاستجابة للمواقف التي يدركونها على انها مهددة ، وسمة القلق تجعل الفرد ميالا لان يدرك مدى كبيرا من المواقف او الظروف غير المهددة موضوعيا ، على انها مهددة ، فيستجيب لها بردود فعل غير ملائمة في شدتها لحجم الخطر او التهديد الموضوعي (Cattle. 1974, Spielberger 1966, Gaudry and Spielberger 1971)

حالة القلق :

وفي سنة ١٩٥٧ جذب كاتل الانتباه الى الحاجة لنموذج واضح لفصل مفهوم السمة عن مفهوم الحالة وتوصل كاتل وزميله الى ذلك في عام ١٩٦١ . ومفهوم الحالة يعني حالة انفعالية عارضة او عابرة للكائن البشري ، لا تتسم بالمشاعر الموضوعية التي يعيها الفرد ، ويسودها التوتر

والخوف من شيء مرتقب ، وارتفاع في نشاط الجهاز العصبي اللاارادي ، كما تختلف حالة القلق في الشدة وتتذبذب عبر الوقت .

ومن المتوقع عموما ان يحصل هؤلاء الذين ينالون درجات عالية في سمة القلق على درجات اعلى في حالة القلق ، عن هؤلاء الذين يحصلون على درجات منخفضة في سمة القلق ، لانهم يميلون الى ان يدركوا مدى اوسع من المواقف على انها مهددة وخطرة . (Cattell 1974, Spielberger 1966)

وهذا المفهوم للقلق كسمة وحالة لا يقدم لنا نظرية في القلق ولكن يقدم طريقة في توضيح مفهوم جديد كاطار عمل مفاهيمي للتعامل مع نظرية وبحوث ظاهرة القلق .. (Spielberger 1966) ومما لا شك فيه ان التمييز بين بناءات السمة ـ الحالة للقلق ساهم في الوضع النظري والمنهجي لهذا المفهوم ، ففي الجانب النظري نجد ان العلاقة بين السمة ـ الحالة قد ساعدت على تكامل وجهات النظر التي كان بينها تناقض اما على المستوى المنهجي فلقد اصبح من الممكن تصميم مقاييس منفصلة لتقدير هذين المفهومين للقلق . (Shedatsky and Ender 1974)

قلق الامتحان :

منذ اوائل الخمسينات من هذا القرن اهتم الباحثون بتصميم اختبارات لقلق الامتحان ، ويقف وراء تركيز هؤلاء على قياس قلق الامتحان حقيقة ان مواقف الامتحانات يقابلها معظم الافراد في الحياة الحديثة ، ويدرك هؤلاء الافراد موقف الامتحان على انه ذو هدف تقويمي ، ويشعرون انه من المهم ان يكونوا قد أحسنوا الاداء في هذه المواقف ، لان حياتهم تتأثر بالانجاز في الامتحانات المختلفة ومواقف التقويم المتباينة . ويرى ساراسون ان قلق الامتحان ينمو في المواقف الاسرية في السنوات المبكرة من حياة الفرد ، وتبعا لهذه النظرية ، فان سلوك الطفل في مواقف كثيرة ومتنوعة يقيمة الوالدان ، وغالبا ما يثير التقويم الوالدي غير الملائم مشاعر العداوة عند الطفل ، الذي لا يستطيع ان يعبر عنها بسبب اعتماده عليهما للحصول على الاستحسان والتوجيه والتأييد ، وبدلا من ذلك تظهر مشاعر الذنب والقلق ، ويقلل من شأن نفسه في مواقف التقويم المشابهة للامتحان ، وتثير مواقف المدرسين فيما بعد قلق الامتحان بسبب تشابه المثيرات بين المدرسين والوالدين ، فكل من الوالد والمدرس يمنح المكافأة والعقاب ويقيم الطفل او الطالب . (Gaudry and Spielberger 1971).

ان مقاييس قلق الامتحان تختلف عن مقاييس سمة القلق (او القلق العام) في انها تقيس القلق الناجم عن مجموعة من الضغوط الاكثر تحديدا ، والذي يثار في ظروف محددة ، وهي مواقف التقويم ، ولذلك يرى بعض العلماء ان مقاييس قلق الامتحان تقيس نمطا محددا من سمة القلق (Phillips etal 1972, Spielberger 1972, Sarason 1957) واصبح موضوع قلق الامتحان ذا اهمية للمتخصصين في الشخصية وعلم النفس الاكلينيكي وعلم النفس التعليمي

حيث يخدم كجسر بين علماء النفس الذين يهتمون بالبحوث وعلماء النفس الذين يهتمون بالمجال الاكلينيكي .

واوضحت البحوث التي قام بها ساراسون في السنوات ١٩٥٧ ، ١٩٥٨ ، ١٩٥٩ ، ١٩٦١ أن معامل الارتباط بين قلق الامتحان وسمة القلق تتراوح بين ٠,٤١ ـ ٠,٥٥ . سواء كانت العينة من الذكور او الاناث . كما تشير هذه الارتباطات الى ان هذه المقاييس لا تقيس نفس السمة. (Sarason 1957 , Phillips etal 1927)

٢ ـ فرض البحث :

نظرا لعدم وجود دراسات سابقة عن مشكلة البحث نفترض الغرض الصفري التالي : لا يوجد فرق بين معامل الارتباط بين قلق الامتحان وسمة القلق ، ومعامل الارتباط بين قلق الامتحان وحالة القلق .

٣ ـ منهج البحث :

اولا : الادوات : استخدم الباحث الاختبارين التاليين لجمع بيانات البحث وهي :

أ ـ اختبار سبايلبرجر وزميله سمة ـ حالة القلق ويتكون من مقياسين :

ـ مقياس حالة القلق .
ـ مقياس سمة القلق .

ب ـ اختبار ساراسون لقلق الامتحان .

ونتحدث عن كل منها بقدر من التفصيل :

أ ـ فيما يتعلق بالاختبار الاول ، يرى ليفيت levitt بعد تقويمه وعرضه لعدد من اختبارات القلق ، ان اختبار القلق سمة ـ حالة لسبايلبرجر وزميله اكثر الادوات التي صممت بعناية من الناحية المنهجية والنظرية ، انه دقيق .(Gaudry and Spielberger 1971) . وقامت امينة كاظم بترجمة الاختبار الى العربية ، وتحققت من ثبات المقياس الاول (حالة القلق) وذلك بطريقة اعادة الاختبار ، فكان معامل الثبات لاحدى المجموعات ٠,٥٠٥ ولمجموعة اخرى ٠,٤١٢ كما تحققت من ثباته بطريقة كودر ـ ريتشاردسون فكان معامل الثبات ٠,٧٤١ ، ٠,٩١٥ للمجموعتين على التوالي ، وكانت افراد المجموعتين من طالبات جامعة الكويت . (امينة كاظم ١٩٧٨) .

وقد تحقق الباحث من ثبات الاختبار (المقياس الاول ـ الثاني) بطريقة القسمة الى نصفين ، فاتضح ان معامل ارتباط النصفين في حالة القلق ,٦٩ ومعامل ثبات المقياس ٠,٨٢ .

كما اتضح ان معامل ارتباط النصفين في سمة القلق ٧٧, وان معامل ثبات المقياس ٨٧, ٠ .

اما عن صدق الاختبار فقد اعتمد مصممه في التحقيق من صدقه على ارتباطه بمحكات للصدق مثل : اختبار كاتل واختبار تيلور للقلق . كما تحقق من صدق مقياس حالة القلق عن طريق قدرته على التمييز بين مستوى حالة القلق عند عدد من الافراد في مواقف مختلفة في درجة التهديد . (أمينة كاظم ١٩٧٨) .

واعتمد الباحث في حكمة على صدق الاختبار بعد الترجمة الى العربية ، على ان جميع بنود المقياسين وتعليمات كل منهما تتفق مع التعريف الاجرائي لحالة ـ سمة القلق ، فضلا عن ان ارتباط مقياس حالة القلق بمقياس سمة القلق في هذا البحث (٥٧, ٠) . تتفق مع الاسس النظرية للمقياسين كما صاغها سبيلبرجر .

ب ـ اختبار ساراسون لقلق الامتحان :

صمم اروين ساراسون مقياس قلق الامتحان بالاستعانة ببعض بنود مقياس س . ساراسون ، واوضح ان معامل ثباته ٧٠, ، كما انه تحقق من صدقه عن طريق تمييز الاختبار بين الذين يحصلون على درجات عالية والذين يحصلون على درجات منخفضة في قلق الامتحان (Sarason 1958, 1957) ثم اضاف ساراسون بعض البنود الى الاختبار الاصلي حتى وصلت بنوده الى ٣٧ بندا ، ونشره ليستعمله الباحثون ، وتحقق من ثباته وصدقه .(Sarason 1972) وترجم الباحث الاختبار في صورته النهائية (٣٧ بند) الى اللغة العربية ، والاختبار بقدر القلق في مواقف الامتحان في الجامعة بحيث يجيب المفحوص بنعم أو لا على كل بند من بنوده.

وتحقق الباحث من ثبات الاختبار في صورته العربية عن طريق القسمة الى نصفين فاتضح أن معامل الارتباط بين النصفين ٥٩, ومعامل الثبات ٧٤, ٠ (ن = ٥٠ طالبة) ولكي يطمئن الباحث اكثر الى ثباته استخدم ايضا طريقة القسمة الى نصفين على افراد العينة الاصلية(١٧٥طالبة) فاتضح ان معامل الارتباط بين نصفي الاختبار ٦٦, وان معامل الثبات ٨٠, ٠ .

كما تحقق الباحث من صدق الاختبار المترجم عن طريق معامل الارتباط بين رأي المفحوصين في قلقهم في موقف الامتحان وبين درجاتهم على الاختبار . واستطلع الباحث رأي افراد العينة الاستطلاعين (٥٠ طالبة) بالعبارة التالية : فيما يتعلق بمشاعري في موقف الامتحان أرى أنني : ـ أشعر بالقلق والتوتر . ـ اشعر بالقلق والتوتر الشديدين .

واتضح أن معامل الارتباط الثنائي بين آراء الطالبات في موقف الامتحان وبين درجاتهن في الاختبار ٦٥, ٠ .

كما استخدم الباحث إختبار ت لمعرفة مدى تمييز الاختبار بين المجموعتين (المجموعة

الاولى : التي تشعر بالقلق والتوتر في الامتحان والمجموعة الثانية : التي نشعر بالقلق والتوتر الشديدين في موقف الامتحان) فاتضح ان قيمةت = ٦,٨٢ وهي دالة عند مستوى أقل من ٠٠٥ , كما اتضح ان متوسط درجات المجموعة الاولى ١٨,٨٣ بانحراف معياري ٥,١٧ (وعددهن ١٢٨ طالبة) ومتوسط درجات المجموعة الثانية ٢٤,٨٧ بانحراف معياري ٤,٧٢ (وعددهن ٣٧ طالبة) ومن ذلك يتضح ان الاختبار يميز بين المجموعتين تمييزا دالا .

ثانية : العينة :

تتكون عينة البحث من ١٧٥ طالبة من طالبات جامعة الكويت ، من المستويات والتخصصات المختلفة ، ومتوسط أعمارهن ٢٠,٦٩ سنة . وتم تطبيق الاختبارات أثناء وقت المحاضرات وكانت الاختبارات تقدم للطالبات بأنها تقدير لموقف الطلبة من الامتحانات .

ثالثا : نتائج البحث :

يوضح الجدول رقم (١) نتائج معاملات الارتباط بين سمة القلق وحالة القلق وقلق الامتحان .

جدول رقم (١) يوضح معاملات الارتباط بين سمة
القلق وحالة القلق وقلق الامتحان

متغيرات البحث	سمة القلق	حالة القلق	قلق الامتحان
سمة القلق		,٥٧	,٥١
حالة القلق			,٣٣
قلق الامتحان			

كما يوضح لنا جدول رقم (٢) المتوسط والانحراف المعياري لكل من اختبارات سمة القلق وحالة القلق وقلق الامتحان .

جدول رقم (٢) يوضح المتوسط والانحراف
المعياري لكل من اختبارات سمة القلق وحالة القلق وقلق الامتحان

المعالجة من الاحصاء متغيرات البحث	متوسط	انحراف معياري
سمة القلق	٤٢,٨٩	٨,٩٥
حالة القلق	٤٠,-	١٠,-
قلق الامتحان	١٩,٩٢	٥,٩٩

ويتضح من الجدول رقم (١) ان الارتباط بين سمة القلق وقلق الامتحان (٠,٥١) أعلى من الارتباط بين حالة القلق وقلق الامتحان (٠,٣٣) والفرق بين الارتباطين دال عند مستوى أقل من ٠٠٥, ويبين الجدول ايضا أن معامل الارتباط بين سمة القلق وحالة القلق ٥٧, .

واستعان الباحث بالارتباط الجزئي (Partial Carrelation) لمعرفة تأثير سمة القلق وحالة القلق على قلق الامتحان(Guilford 1956 p. 316) فاتضح أن تأثير سمة القلق على قلق الامتحان (٠,٤٢) أعلى من تأثير حالة القلق على قلق الامتحان (٠٥٦,) .

مناقشة النتائج :

على الرغم من أن هذه النتائج لا تتفق مع فرض البحث ، الا أنها تتفق في الارتباط بين سمة القلق وقلق الامتحان مع نتائج البحوث السابقة (Sarason 1957. 1958) ويمكن تفسير ذلك بأن الشخص الذي يحصل على درجة عالية في قلق الامتحان يدرك موقف الامتحان أو اي موقف تقييمي أن فيهتهديداً لكفاءته الشخصية ، وفي الوقت نفسه يقلل من تقويمه لذاته ، وهذا القدر من ادراك التهديد ، ونقد الذات يتفق فيه مع بعض مكونات سمة القلق وبعض مكونات قلق الامتحان . ففي الدراسات التي أجريت بالتحليل العاملي على كل من الاداتين اتضح منها أن عامل سمة القلق مُشْبَعٌ بمتغيرات ذات صفات محددة مثل ضعف الأنا ، والاستهداف للشعور بالذنب (Shedlatsky 1974) كما أظهر التحليل العاملي الاختبار قلق الامتحان أتضح ايضا أن ٢٠٪ من التباين يمكن أن نطلق عليه سوء التقويم الذاتي ، و ٤٠٪ من التباين يمكن تسميته بالقلق في موقف الامتحان .

واوضحت دراسة مماثلة قام بها ليبرت ومـوريس(leibert and Morris) عام ١٩٦٧ أن

القلق كما يقاس بقلق الامتحان يتكون من عاملين هما : القلق والانفعالية وعرفا القلق بأنه نقص الثقة بالنفس ، والانفعالة بأنها الاستجابات الارادية .(Phillips 1972)

وهذا التشابه الجزئي بين سمة القلق وقلق الامتحان ، هو الذي أدى الى معامل الارتباط المعتدل ، كما أدى الى ألا يصل الارتباط بين المتغيرين لدرجة أن يحل أحدهما محل الآخر . وعلى هذا الاساس يرى بعض الباحثين أن قلق الامتحان كاستعداد للتعبير عن التمركز حول الذات يؤدي الى الاستجابة باستجابات متعارضة عند ما يواجه الفرد مواقف التقويم فقط (Sattson 1972) .

وقد يكون هذا المقدار من السمة في قلق الامتحان هو الذي دفع كلاً من جودري وسبيلبرجر الى أن يصنفا مقاييس قلق الامتحان على أنها مقاييس للسمة (Gaudry and Spielberger 1971) .

ولكن في الوقت نفسه يرتبط قلق الامتحان بحالة القلق ارتباطا دالا ، أي أنه لا يربط بسمة القلق فقط . وهذا هو الموقف التوفيقي الذي يقفه قلق الامتحان بين سمة القلق وحالة القلق ، وذلك كما عبر عنه أحد مصممي مقاييس قلق الامتحان ، وأدى الى غموض موقف قلق الامتحان بين السمة والحالة . فيرى ساراسون أن ما يريده العلماء الآن ليس مقياسا للقلق العام (سمة القلق) ولكن تحتاج الى تصميم اختبار يقدر الظروف المحددة أو المواقف المعينة التي تؤدي الى اثارة القلق عند الفرد ، وقلق الامتحان عنده يحقق هذين الشرطين فهو يقيس القلق ، ولكن ليس القلق العام ، بل القلق في موقف محدد هو موقف الامتحان (Sarason 1957) .

وقد يكون هذا الموقف قد أدى الى تصميم قلق الامتحان على هذا الاساس ، مما يؤدي الى أن يكون هذا الاختبار مشبعا بقدر من سمة القلق وقدر من حالة التلق . وفي الوقت الذي تظهر فيه نتائج البحث الحالي أن تأثير سمة القلق اكثر من تأثير حالة القلق في قلق الامتحان نجد سبايلبرجر يـرى ان مقاييس سمة القلق في مواقف محددة (مثل قلق الامتحان) أفضل في التنبؤ بحالة القلق من مقاييس سمة القلق (Spielberger 1972) .. وهذا يعني أنه يرى أن الارتباط بين قلق الامتحان وحالة القلق اعلى من الارتباط بين قلق الامتحان وسمة القلق . وهو ما أوضحت نتائج البحث الحالي عكسه .

والحقيقة أن الارتباط الدال بين حالة القلق وقلق الامتحان كما ظهر في البحث الحالي تدعمه نتائج بحوث عاملية أجريت على قلق الامتحان ، وحالة القلق . ففي بحث اجراه فيلد ولويس Feld and Lewis ١٩٦٨ عن قلق الامتحان اتضح أن ٢٤ ٪ من التباين يتكون من العلامات الجسمية للقلق .(Phillips 1972) .

وفي دراسة كاتل وزميله توصلا الى أن حالة القلق مشبعة بالمتغيرات الفسيولوجية مثل :

معدل التنفس وضغط الدم (Shedlatsky and Ender 1974) . فقد يكون هذا التشبع ، في المقياسين ، قلق الامتحان وحالة القلق بالعلامات الفسيولوجية هو الذي أدى الى وجود مثل هذا الارتباط الدال بينهما ، تماما مثل تشبع قلق الامتحان وسمة القلق بعدم الثقة بالنفس ، والتقليل من قيمة الذات .

فضلا عن أن قلق الامتحان وحالة القلق يشتركان في أنهما يحدثان في موقف أو حالة معينة ولا يحدثان في كل موقف ، ففي حالة القلق كما وضعه سبايلبرجر وزميله ، يطلب من المفحوص ان يجيب على بنوده كما هي **حالته** الان ، وقلق الامتحان يسأل عن القلق في **موقف** الامتحان . مما أدى ايضا الى وجود ارتباط دال بينهما .

وان كان وزن حالة القلق في قلق الامتحان أقل من وزن سمة القلق ، فيمكن القول على هذا الاساس ـ وبناء على الارتباط الجزئي ـ ان قلق الامتحان قد يكون أكثر تشبعا بالسمة . كما أن نتائج البحث يشير الى أن حالة القلق أعلى ارتباطا بسمة القلق (الارتباط بين سمة القلق وحالة القلق ٥٧ ,) ولكن يبدو ان ذلك ليس صحيحا في كل الحالات ، ذلك لان الارتباط بين سمة القلق (كما قيست باختبار تيلور للقلق الصريح) وحالة القلق (كما قيست المقياس سبايلبرجر لحالة القلق) كان غير دال ، عند مجموعتين من طالبات جامعة الكويت ايضا (أمينة كاظم ١٩٧٨) . فهل يعني ذلك أن بعض الاختبارات التي تقدر سمة القلق لا ترتبط ببعض الاختبارات التي تقدر حالة القلق ، مما يتعارض مع الأساس النظري بفكرة القلق كسمة وكحالة .

وتشير هذه النقطة الى تساؤ ل جديد عن مدى ارتباط الاختبارات المختلفة التي تقدر السمة بالاختبارات التي تقدر الحالة ، والاجابة على هذا التساؤ ل تحتاج الى بحث آخر .

مراجع البحث

١ ـ كاظم ، أمينة (١٩٧٨) العلاقة السببية بين التحصيل الدراسي الجامعي ومستوى كل من سمة القلق وحالة القلق . **مجلة كلية الآداب والتربية** . جامعة الكويت . عدد ١٤ ، ٣١ ـ ٤٢ .

2 — Cattell , R. etal (1974), The Definition and Measurement of Anxiety as a Trait and as a State in The 12 to 17 year Rang. British **Journal of social and clinical Psychology.** 13, 173 — 182,

3 — Gaudry , E. and Spielberger , C. (1971), **Anxiety and Educational Achievement** . London : Wiley. P. 14.

4 — Gordon , E . and Sarason, s (1955) The Relationship between «Test Anxiety» and «Other Anxieties. **Journal of Personality.**

23, 317 — 323.

5 — Guilford , J . (1956), **Fundamental Statistics in Psychology and Education.** London : McGrow — Hill.

6 — Phillips , B . etal . (1972), Intervention in Relation to Anxiety in School. in : Spielberger, c. Ed. **Anxiety : Current trends in Theory and Research .** London : Academic Press. 409 — 464.

7 — Sarason , I.B. (1957) , Test Anxiety, General Anxiety and Intellectual Performance . **Journal of consulting Psychology** . 21, 485 — 490 .

8 — Sarason , I . (1958) , Interrelationships among individual difference variables, Behavior in Psychothrapy, and verbal conditioning. Journal of BAbnormal and social Psychology. 56, 339 — 344.

9 — Sarason , I . (1972) , Experimental Approaches to test Anxiety : Attention and the uses of Information. in : Spielberger. C. Ed., **Anxiety : Current Trends in Theory and Research.** London : Academic Press. v. 11, 381 - 403.

10 — Shedlatsky ,R and Ender , N. (1974) Anxiety : The State — Trait Model and Interaction Model. **Journal of Personality.** 42, 511 — 527.

11 — Spielberger, C. (1966) , **Anxiety : Current Trends in theory and Research.** London : Academic Press. V. I and V. 11.

13 — Spielberger, C . (1972B), Conceptual and Methodological Issues in Anxiety Research. in : Speciellierger, Ed. **Anxiety: Current Trends in Theory and Research.** London : Academic Press. 481 — 493 .

حول التفسيرات المتباينة لنتائج الاختبارات

د. امينة محمد كاظم *



من أهم أهداف العلم ، الفهم والتنبؤ والتحكم . وفهم ظاهرة ما ، معناه اكتشاف العلاقة الوظيفية بينها وبين غيرها من الظواهر . أن معرفة شكل العلاقة وتقديرها تقديرا كميا دقيقا يستتبعه دقة في التنبؤ بحدوث الظاهرة ، ومن ثم التحكم الدقيق في أحداثها . وقد كان التقدم الهائل في العلوم الطبيعية يرجع بدرجة كبيرة الى أكتشاف الطرق والوسائل التي تساعد على فهم الظواهر الطبيعية فهما كميا بلغ من دقته أن أوصل الانسان الى أكتشافات كانت لعهد قريب محض خيال .

ولم يتوان العلماء والمفكرون في المجال السلوكي عن محاولة التوصل الى الطرق والوسائل التي تساعد على فهم وتفسير الظواهر السلوكية لعلهم في يوم يلحقون بمثل ما توصل اليه العلماء والمفكرون في مجال العلوم الطبيعية . ولم يمنعهم ذلك من التعاون مع غيرهم من العلماء والمفكرين في أغلب مجالات المعرفة للتوصل الى فهم أدق الظواهر السلوكية . . من هنا تعددت المحاولات والاتجاهات التي هي في الواقع اثراء للتفكير الإنساني الذي لم يقف مكتوف الايدي ، حتى يصل الى ما يريده ويبغيه ، وعندئذ تظهر في الافق علامات استفهام جديدة تجعله يلهث من جديد كي يتوصل للاجابة عليها .

أقترح Carver تصنيف أبعاد القياس السلوكي الى بعدين ، الأول وهو بعد القياس النفسي (السيكومتري) ويهتم بقياس الفروق بين الأفراد وهو الاهتمام التقليدي للاختبارات النفسية ، والآخر وهو بعد القياس التربوي (الايديومتري) ويهتم بقياس النمو أو الاكتساب عند الافراد وهو الاهتمام التقليدي للاختبارات التربوية . (١) وقد ابرز اتجاه جديد لا يهتم بذلك التصنيف ويهدف الى التوصل الى مفهوم جديد يحل مشكلة الموضوعية في تفسير نتائج الاختبارات ويقترب بذلك من المقاييس في العلوم الفيزيائية ، ويعتمد هذا الاتجاه الجديد على النماذج الاحتمالية (اي التي تقوم على نظرية الاحتمالات) ومن أمثلتها نموذج راش .

---

* استاذ علم النفس المساعد بجامعتي عين شمس والكويت

وتهدف هذه الورقة الى محاولة التوفيق بين هذه الاتجاهات الثلاث المعاصرة في تفسير نتائج الاختباوات . ويعتبر هذا الاتجاه الأخير هو أحدثها جميعاً لذا سيحظى اكثر من غيره من الاتجاهات بشيء من التفصيل .

بعد القياس النفسي (البعد السيكومتري)
Psychomrtric Dimension

أشار Cronbach (١٩٧١) الى ان حركة القياس في علم النفس قد بدأت مع تأكيدات داروين على الفروق بين الافراد ، وأن كل الجهود النظرية وراء الدرجات الاختبارية قد بذلت بهذا المفهوم . وعلى هذا فقد كان الهدف التقليدي للمقاييس النفسية هو قياس الفروق الفردية ، سواء في القدرات العقلية او في باقي سمات الشخصية . وقد اطلق على هذه المقاييس اسم المقاييس جماعية المرجع (Norm - Referenced Measurements) حيث لا يكون لدرجاتها الخام معنى ، ما لم ترد أو تقارن بدرجة متوسطة ، وذلك اما بالانحراف عن المتوسط او بواسطة المئينيات المحسوبة لدرجات مجموعة اختبارية . وقد اطلق Carver على هذا البعد ،بعد القياس النفسي (٢)

وقد أعلن Popham أن هناك كثيرا من الأسباب التي تجعل تلك الاختبارات التقليدية (جماعية ـ المرجع) غير مفيدة عمليا في مجال التقويم التربوي ، ثم أشار الى المقاييس (محكية ـ المرجع)(Critrerion Referenced Measurements) كأتجاه جديد أكثر ملاءمة لمتطلبات التقويم التربوي .(٣)

نقد المقاييس النفسية :

سنتناول في نقدنا للمقاييس على بعد القياس النفسي ناحيتين :

ـ مناقشة بعض المفاهيم الاساسية للمقاييس التقليدية (جماعية ـ المرجع) .

ـ مناقشة مدى اغفال المقاييس النفسية التقليدية لبعض أهداف القياس الهامة .

ويمكن تلخيص الاعتراضات الرئيسية على المقاييس التقليدية للقدرات ومصطلحاتها ، نسبة ذكاء ، عمر عقلي . . . الخ فيما يلي :

١ ـ الاعتماد على معيار جماعة معينة في القياس .

٢ ـ عدم وجود مقياس قدرة خاص (مثل مقياس الوزن أو الطول) ، يمكن تطبيقه على المدى الواسع من القدرة .

٣ ـ مشكلات الثبات التي تواجه غالبا عند عمل التدريج المعياري للافراد الذين يتميزون بمستوى متطرف من القدرة . (٤)

وسنقف عند هذه الاعتراضات واحدا بعد الآخر .

النقطة الأولى :

أ ـ مفهوم العمر العقلي :

أن مفهوم العمر العقلي ليس مفهوما مقنعا (أو كافيا) ، وذلك لاعتماده على المقارنة بجماعة ـ مرجعية . أنه لمايثير العجب حقا لو كان التعبير عن طول الطفل أو وزنه ، بمصطلح الطول المتوسط أو الوزن المتوسط لأقرانه من الأطفال عند سن معينة ، او لو كان التعبير عن درجة الحرارة في أحد الأيام من شهر معين بمتوسط درجات الحرارة في ذلك الشهر . إن التعبير عن مستوى القدرة يكون أكثر معنى اذا عبر عنه بمقياس ذي وحدات ، مثل القدم أو البوصة أو الرطل أو الكيلو أو درجة الحرارة .

ب ـ أدوات القياس :

لا يصح أن تعتمد المقاييس الموضوعية على أداة القياس المعينة التي استخدمت بافتراض دقة هذه الأدوات . أن المستقيم الذي طوله ٥ سم هو دائما ٥ سم بصرف النظر عن المسطرة التي استخدمت في القياس ، ومهما كان الحد الذي ينتهي عنده تدريجها ، ومن أية نقطة من تدريجات المسطرة بدأ القياس . كما لا يعنينا ما هي تلك المستقيمات الأخرى التي استخدمت تلك المسطرة في قياسها ، وهذا ما يعني بأداة القياس الموضوعية التي لا تتأثر بمعيار الجماعة . (Norm - free objective measurement) .

جـ ـ وحدة القياس :

نلاحظ أن هدف القياس في علوم الفيزياء هو ايجاد مقاييس نسبة (Ratio Scales) مثل قياس الطول بالأمتار ، أو مقاييس الوحدات المتساوية (ingennal cales) مثل قياس درجات الحرارة بالدرجات المئوية أو الفهرنهيتية ، حيث يكون للتدريج وحدة القياس نفسها ، سواء كنا نقيس درجة حرارة سائل ما أو درجة أنصهار مادة ما ، فان التغير بمقدار درجة مئوية واحدة له المعنى نفسه في الحالتين ، ولكن ينبغي أن ندرك أن حجم وحدة القياس ، وكذلك نقطة الصفر هو أمر اصطلاحي . ولهذا فمن المسموح به القيام بأي تحويل خطي لايجاد تدريج آخر ذي وحدات متساوية وله الخواص نفسها ، مثل تحويل مقياس الحرارة الفهرنهيتي الى المئوي أو العكس ، وذلك اذا كان مدى التدريج غير ملائم من وجه النظر التطبيقية .

قد تكون مقاييس النسبة المطلقة للظواهر السلوكية الواسعة المدى ، بما في ذلك القدرات ، هدفا غير واقعي ، وذلك لاستحالة تفسير معنى المستوى الصفري (لقدرة ما مثلا) . وعلى كل حال فان ما نتوق اليه فعلا هو ايجاد مقاييس موضوعية تستخدم فيها وحدة قياس واحدة عند كل مستوى من مستويات الظاهرة السلوكية .

ومع ذلك فأن المفاهيم المنتسبة لمعايير الجماعة مثل نسبة الذكاء الانحرافية تكون مفيدة اذا كان المطلوب هو مجرد مقارنة أداء فرد على اختبار ما مع أداء أقرانه .

النقطة الثانية :

أن نقطة الاعتراض الثانية هي نتيجة مباشرة للأولى ، وقد غطى معظمها أثناء تناول النقطة الأولى ، حيث يتضح أيضا أن المقاييس التقليدية المعتمدة على معـايير الجماعـة لا تتيح المقارنـة المباشرة المتطلبة في دراسات النمو المستعرضة أو الطولية . فمن غير المستطاع قياس النمو النموذجي (typical) لتحصيل ما أو قدرة ما عبر العمر ما دامت قياسات كل فرد يعبر عنها بواسطة المستوى المتوسط لعينة عمره .

النقطة الثالثة :

تختص هذه النقطة ببعض المشاكل الناتجة عن المستويات المتطرفة من الظاهرة السلوكية ، فاذا فرضنا أن طفلا مفرط الذكاء في السادسة من العمر ، استطاع أن يجيب عن جميع بنود اختبار مقنن على مجموعة من الأقران من العمر نفسه ، عندئذ ينبغي الاعتماد على اختبار آخر يكون أكثر مناسبة له ، ومن ثم يكون مقننا على مجموعة من الأطفال أكبر عمرا ، ولنفرض أنهـم في سن التاسعـة مثلا . وعندئذ فأن أداء هذا الطفل على هذا الاختبار الأخير يقارن بمعايير عمر التسع سنوات وقد يحدد له عمر عقلي على هذا الاساس . ولكن هل من الممكن عندئذ أن يكون التعبير بمفهوم نسبة الذكاء له معنى ؟ لكي يكون للتعبير معنى ، ينبغي أن يقارن أداء هذا الطفل على هذا الاختبار الأخير مع أداء غيره من اطفال سن السادسة على هذا الاختبار نفسه . ولكن واقع الأمر أنه ليست هناك أية معلومات عن الأداء المتوقع لهؤلاء الأقران من سن السادسة على هذا الاختبار الخاص بسن التاسعة .

أما من حيث أغفال المقاييس النفسية التقليدية لبعض أهداف القياس الهامة ، فلنا أن نتساءل :

هل من الصحيح أنه لا يعنينا في مجال القياس النفسي سوى مقارنة أداء الأفراد بضعهـم ببعض وأنه لا يعنينا مقارنة أداء الفرد بمستوى أداء معين ، أو بمستوى أداء الفرد نفسه في مواقف سيكلوجية مختلفة ، أو بعد فترة زمنية معينة ؟

قد يكون من المفيد أن نورد بعض الأمثلة من بعض المجالات في علم النفس :

مقارنة أداء الفرد بمحك أو مستوى معين من الأداء :

عندما يتقدم عدد من الطلبة للدراسة بأحدى كليات الجامعة وليس لدى الجامعة أي محك للاختبار سوى معيار الجماعة فتضطر عندئذ الى قبول أحسن مجموعة من هؤلاء المتقدمـين تبعـا لمعاييرهم الخاصة على أداة القياس ، حتى تصل الى عدد الطلبة المناسب لإمكانياتها المتاحة . فماذا تكون النتيجة ؟

لو فرضنا صدق أداة القياس في قياس المقومات اللازمة للنجاح في هذه الكلية ، أليس من المحتمل ألا يتوافر القدر اللازم من هذه المقومات حتى عند هؤلاء الطلبة ذوي المستويات المرتفعة بالنسبة لباقي أقرانهم المتقدمين لهذه الكلية ؟ أن معايير الجماعة على صفه ما ليست ثابتة بل تتغير مستوياتها من مجتمع لآخر . هنا تبدو أهمية تحديد المستوى أو المحك المناسب الذي ينبغي ان يصل اليه الطالب كي يمكنه متابعة الدراسة بنجاح في هذه الكلية . وتبدو أيضا أهمية تحديد المحك أو المستوى المعين من الأداء عندما يتطلب الأمر اختيار الأفراد الصالحين لعمل معين يتطلب مستوى معين من المهارة (مثل أداء الطيارين) ، أو مستوى معين من صفة أو صفات سلوكية معينة (مثل متطلبات النجاح في مهنة ما) .

هنا تبرز مشكلة تحديد المحك المناسب لأهداف القياس ، ومن الذي يقوم بتحديده ؟ وعندما نكون بصدد تحديد المحك في اختبارات الاتجاهات والقيم هل نستطيع أغفال المستوى الحضاري والثقافي السائد في المجتمع وهو ما يختلف من مجتمع لآخر ؟

سنتعرض لنقطة تحديد المحك عند مناقشة المقاييس محكية ـ المرجع .

مقارنة أداء الأفراد بأدائهم السابق :

ويبدو هذا في مجال دراسة تغير الاتجاهات والقيم وأحيانا في مجال قياس نمو القدرات حيث يقاس التغير في اتجاهات أو قيم ، أو أداء أو سلوك الأفراد بعد فترة زمنية معينة أو بعد برنامج معين لتعديل الاتجاهات أو القيم أو السلوك أو في مواقف سلوكية مختلفة .

ترى هل تحقق المقاييس النفسية بوضعها الراهن وفلسفتها الراهنة هذا الغرض بمعنى هل من الممكن أن تقيس مدى النمو أو الاكتساب أو التغير في صفه سلوكية ما ؟ ينبغي من وجهة نظر القياس النفسي أن تكون مفردات الاختبارات والمقاييس حساسة للفروق الفردية لذا تعتبر أحسن البنود هي تلك التي يصل مقدار تباين درجاتها الى نهايته العظمى (٢٥ و) ، وذلك عندما يتساوى كل من معامل السهولة ومعامل الصعوبة لهذا البند ويصبح كل منهما (٥ و) وعلى هذا تستبعد تلك المفردات التي تساوي معاملات سهولتها الصفر أو الواحد الصحيح ، وتستبقي تلك التي تقترب معاملات سهولتها من ٥ و . على قدر الامكان . ولكن عندما تكون بصدد قياس اتجاهات مجموعة من الأفراد ، فلنا أن نتساءل ، أليس اجماع مجموعة من الأفراد على وجهة نظر معينة ازاء قضية معينة له معنى يدل عليه ؟ فلو أجابت عينة من الأفراد مثلا بالنفي على سؤال عن رأيها في تأييده فكرة تنظيم الأسرة ثم بعد برنامج تثقيفي معين كانت أجابات العينة كلها على السؤال نفسه بالايجاب والتأييد ، أليس في هذا الدليل على فاعلية ذلك البرنامج في تغيير اتجاه العينة من المعارضة التامة لفكرة تنظيم الاسرة الى التعضيد التام . ان قياس هذا التغيير في الاتجاه لا يقل أهمية عن قياس الفروق في الاتجاهات بين هؤلاء الأفراد أن لم يكن أهم في أحوال كثيرة .

وهناك أمثلة أخرى تبدو فيها أهمية مقارنة أداء الأفراد بأدائهم السابق مثل التغيير في حالة

القلق في مواقف مختلفة الشدة والتعصيب وعلى هذا قد يكون من المنطقي الابقاء على تلك المفردات ذات معاملات السهولة المتطرفة (صفر أو ١) ، وهذا ما أغفلته المقاييس النفسية التقليدية بل واعتبرته من العيوب التي ينبغي تلافيها للوصول الى أداة القياس السليمة .

مقارنة أداء الفرد بامكانيات ذاته :

عندما لا يكون الهدف هو الإنتقاء ينبغي أن نتحرر من سيطرة فكرة مقارنة الفرد بغيره من الأفراد بحيث لا تكلف نفس الا وسعها . عندئذ نستطيع توجيه الأفراد كل حسب أمكانياته العقلية والشخصية بحيث يعمل على تنمية اكتسابه لأساليب السلوك بالقدر الذي تؤهله له امكانياته الحقيقية بصرف النظر عما يكون عليه وضعه بالنسبة للأقران . هنا تبدو أهمية ابتكار الطرق والوسائل التي تمكننا من عمل هذه المقارنات بين السلوك الواقعي للفرد وبين أفضل ما يمكن أن يعطيه . ويتبع ذلك وضع الأساليب اللازمة لمعالجة الفجوة - ان وجدت - بين سلوك الفرد الواقعي وبين امكانيات ذاته حتى تصل بالفرد الى استثمار جميع امكانياته فيفيد نفسه ومجتمعه ، وهذا من أهداف التوافق الهامة .

بعد القياس التربوي (الايديومتري)
Edumetric Dimension

كان البعد الآخر من أبعاد القياس السلوكي هو ما أطلق عليه(Carver) بعد القياس التربوي (الايديومتري) وفيه يجسد ما أغفلته النظرة السيكومتريه التي أشرنا اليها آنفا ، وحيث يكون تقويم الاختبار بمصطلحات القياس التربوي . أي الى أي مدى تعكس النمو الفردي (Within indvidual growth) الذي كان الاهتمام التقليدي الأول للاختبارات التربوية . خاصة بعد التغير الذي حدث في مفهوم العملية التعليمية . فبعد أن كان اهتمام المدارس منصباً على الانتقاء والتنبؤ بالنجاح بمعنى تقديم الخدمة لأعداد قليلة ممن هم أفضل ، أصبح التعليم حقّاً للجميع ولم يعد السؤ ال عن الاختيار والتنبؤ بالنجاح بقدر ما أصبح كيف نعلم الجميع بحيث يحصل كل فرد على أفضل ما يمكن ان يعطيه لنفسه ومجتمعه بصرف النظر عن وضعه بين الاقران .

وظهر مفهوم التعليم من أجل الاتقان (٥) .وظهرت المناداة بالابتعاد عن شكل الناقوس الذي يميز التوزيع الاعتدالي أو ما يسميه البعض المنحنى الطبيعي . وفي هذا يقول بلومBloom «ليس هناك شيء مقدس بالنسة للمنحنى الاعتدالي ، فهو التوزيع الاكثر مناسبة للنشاط القائم على الصدفة أو العشوائية . ولكن التربية نشاط مقصود ونحن نسعى لكي نجعل الطلبة يتعلمون ما ندرسه . فاذا كنا فعّالين في تعليمنا فان توزيع درجات التحصيل ينبغي ان يكون مختلفا جدا عن

المنحنى الاعتدالي . وفي الحقيقة قد نصل الى الحد الذي نقرر فيه ان جهدنا التربوي يكون فاشلا بقدر اقتراب توزيع درجات التحصيل من التوزيع الاعتدالي» . وعلى هذا اصبح الغرض الاول لاختبارات القياس التربوي ليس التركيز أساسا على الفروق بين الافراد بل قياس مدى الاكتساب او النمو للفرد في نواح مختلفة مثل المعلومات او المهارات او التحصيل . ومن ثم فهي لا تحدد مستوى الفرد بالنسبة لمعايير أقرانه ، بل تهتم بمقارنة الفرد بالنسبة لميزان أو محك للاداء يحدد حسب الاهداف الموضوعية للاختبار وبصرف النظر عن مستوى الجماعة . لذا فان تلك الاختبارات التي سميت بالاختبارات محكية المرجع Criterion refeernced tests والتي جعلها Carver مرادفة للمقاييس التربوية ، تختلف عن تلك التي ترد الى معيار الجماعة ، ليس فقط من حيث الهدف بل ايضا من حيث البناء ، فهي تختلف من حيث اختيار البنود ومستويات صعوباتها ، ومن حيث شروط صدقها وثباتها وتقنينها . فعلى سبيل المثال ، فان احسن البنود من وجهة النظر السيكومترية هي تلك التي يكون معامل سهولتها ٥ ر وأسوأها هي تلك التي يكون معامل سهولتها صفرا أو واحدا صحيحا . والعكس صحيح بالنسبة لوجهة النظر الأيديومترية ، حيث تكون أحسن البنود هي تلك التي يكون معامل سهولتها صفرا قبل تنفيذ البرنامج التربوي ثم يصبح واحدا صحيحا بعد تنفيذه . كذلك فان مفهوم الثبات من وجهة النظر السيكومترية تتعلق بثبات كفاءة الاختبار على التمييز بين الافراد ، في حين ان مفهوم الثبات من وجهة النظر الأيديومترية تتعلق بثبات كفاءة الاختبار في قياس الاكتساب او النمو لدى الافراد .

نقد المقاييس التربوية (الأيديومترية) :

سنتناول مناقشتنا للمقاييس التربوية ناحيتين :

الاولى : مناقشة بعض المشكلات الأساسية للمقاييس التربوية (محكية ـ المرجع)

الثانية : مناقشة مدى أغفال تلك المقاييس لبعض الاهداف الهامة في القياس .

وقد يكون من أهم المشكلات الخاصة بالمقاييس محكية ـ المرجع ما يأتي : ـ

١ ـ مشكلة اختيار المحك المناسب للأداء :

أوضح (Ebel , R . L) في مناقشته لحدود المقاييس محكية ـ المرجع «أنه من الصعب التوصل الى تلك المقاييس على أساس متين ، فمن الصعب التوصل الى المحك الصادق الذي تبنى عليه هذه المقاييس ، وهذا يرجع الى عدم الاتفاق على المفاهيم ، القيم ، ومستويات المدرسين . ومحاولة توضيح الأهداف انما هو عملية استهلاك وقت» . (٧)

ونحن نتساءل بدورنا اذا كان المحك هو مستوى أداء معين فكيف يحدد هذا المستوى ؟ ومن الذي يحدده ؟ هل يحدده العلماء المتخصصون في المجال ؟ أم يحدده التربويون ؟ أم علماء النفس ؟ أم المخططون لسياسة التعليم والمجتمع ؟ أم يحدده علماء الاحصاء ؟ أو المدرسون ؟ أم نعود الى معيار الجماعة كمحك للأداء ؟ وما هو الحال بالنسبة للاختبارات التحصيلية حيث تختلف طرق التدريس ومستويات المدرسين ؟ مما يجعل تحديد محك واضح للنجاح على الاختبار أمرا صعبا للغاية ، وظهرت طرق وابتكارات جديدة لعلها توصل الى المعيار المناسب لتحديد مستوى الأداء المطلوب ومن بينها تلك المعايير العملية التي من أمثلتها المعيار الذي وضعه(William Gray) لمحو أمية الأفراد وهو ، عندما يتقن الفرد القراءة والكتابة والحساب . . . . الى مستوى لا يجعله يرتد مرة أخرى وجعل هذا المعيار هو مستوى انتهاء الفرد من المرحلة الابتدائية .

٢ ـ مشكلة الصدق :

يتصل الصدق الاجرائي للاختبار الأيديومتري بمدى حساسيته للاكتساب أو النمو فاذا أظهر الاختبار أكتسابا أو نموا قليلا حيث يتوقع اكتساب أو نمو كبير فهذا دليل على ضعف صدق الاختبار . ولا يمكن عادة تحديد صدق الاختبار الأيديومتري باجرائه على مجموعة من الأفراد في وقت واحد كما هو الحال في الاختبارات السيكومترية ، انما يكون عادة اجراء الاختيار في موقفين حيث يتوقع بينهما نمو أو اكتساب ، ثم يقارن الاكتساب الواقعي الحادث مع الاكتساب المتوقع لمعرفة صدق الاختبار .(٨)

هنا تبرز مشكلة الاكتساب المتوقع وكيف يحدد هذا التوقع ؟ وهل نعود الى معيار الجماعة لتحديد مستوى هذا الاكتساب المتوقع ؟

٣ ـ مشكلة الثبات :

يتعلق الثبات الايدومتري بثبات الاكتساب أو النمو عند الافراد كما ينعكس من الاختبار . وهناك طريقة جيده لقياس ثبات الاختبار الايدومتري وهو اجراء صور متبادلة من الاختبار في الاحوال قبل وبعد تعرض الافراد لبرنامج تربوي أو تثقيفي معين ، هنا يعطينا ثبات الاكتساب أو التغيير بين هذه الصور مقياساً جيدا لثبات الاختبار .

أن تلك المشاكل المتعلقة بقياس التغير والاكتساب تتضمن دائما مشاكل أرتباطية سيكومترية . يعرف مثلا كرنباخ وفرباي(Cronbach and Furby) ثبات الاكتساب أو درجات الفرق بأنها ارتباط الدرجة بفرق ملاحظ مستقل . يكون الاختبار الايدومتري ثابتا تمام الثبات عندما يفشل كل فرد قبل البرنامج ثم ينجح كل واحد منهم بعد البرنامج وعندئذ يكون ارتباط درجات الاكتساب بأي متغير آخر مساويا للصفر . وهنا يعتبر الاكتساب غير ثابت أطلاقا حسب نموذج كرنباخ وفرباي السيكومتري . يقول بررتر Brerter (١٩٦٣)«أنه لم يكن ليسمع أبدا من زملائه من يقبل أن يهمل أبحاثا ذات أهداف رئيسية لمجرد صعوبة المشاكل الاحصائية ، الا فيما

يتعلق بمشاكل قياس التغير .»(٩)

أما من حيث أغفال تلك المقاييس الايدومترية لبعض أهداف القياس الهامة فأهمها :

اغفال مقارنة أداء الفرد بأداء أقرانه :

من بين الاعتراضات التي وجهها(Ebel . R . L) في مناقشته لحدود المقاييس محكية ـ المرجع «أنها تنبؤ نا عن كل أو حتى عن معظم النواحي التي نحتاج لمعرفتها عن التحصيل التربوي ، أي عن التفوق أو القصور النسبي» وكما ذكر سابقافإن هذه الاختبارات الايديومترية لا تعتمد في بنائها على تلك البنود التي تميز بين الافراد في الاداء،ولا تعتمد في تفسير درجة الفرد علي الاختبار . على أدائه النسبي مقابل أداء المجموعة الاختبارية؛ومن ثم لا نستطيع تحديد قصوره أو تفوقه النسبي والذي يعتبر من أهداف التقويم التربوي الهامة .

ويلخص(Ebel ,R , L) أعتراضاته في النهاية بقوله «أن المقاييس التي ترد الى محك ليست بالجديدة ، ولا نستطيع أن نتوقع أن تحسن بصورة فعالة تقويمنا التربوي . (١٠)

وقفة لامعان النظر :

قد يكون من المفيد أمعان النظر في ذلك التصنيف الثنائي الذي أقترحه(Carver) لأنواع المقاييس السلوكية ونقف قليلا لنتساءل هل تقتصر المقاييس السلوكية على هذين النوعين فقط ، جماعية ـ المرجع وهي ما جعلها(Carver مرادفة للبعد السيكومتري ، محكية ـ المرجع وهي ما جعلها(Carver) أحد مرادفات البعد الايديومتري .

أن مقارنة أداء الفرد بغيره من الافراد أو مقارنته بمحك أو مستوى معين من الاداء ، أو قياس التغير الحادث في سلوك الافراد ، أو مقارنة أداء الفرد الواقعي بما يمكن أن تؤ هله له أمكانياته الذاتية ، كلها أهداف هامة سواء في المجال النفسي أو المجال التربوي .

لذلك قد يمكننا أن نعيد التصنيف بطريقة اخرى تبعا لأهداف كلا البعدين السيكومتري والايديومتري على النحو الاتي :

١) مقارنة أداء الفرد بمعايير الجماعة .

٢) مقارنة أداء الفرد بمحك أو مستوى معين من الاداء .

٣) مقارنة أداء الفرد بأدائه السابق .

٤) مقارنة أداء الفرد الواقعي بامكانيات ذاته .

٥) غير ذلك .

أن اختلاف المسلمات الواضح يجعل التوفيق عسيرا بين هذه الاهداف . وقد كان التركيز الاكبر قد جرى بصورة تقليدية على بعد القياس النفسي حتى أن كثيرا من الاختبارات التي قننت بهذا المفهوم قد أستخدمت لقياس الاكتساب أو النمو دون أن تكون قد طورت أو قومت من وجهة نظر القياس التربوي ، لذا برز الخطر حيث قد تكون هذه الاختبارات غير حساسة لقياس الاكتساب حين يكون هناك في الواقع نمو أو اكتساب .

ترى هل لم يعد أمامنا سوى أن نطبق المقاييس جماعية المرجع اذا كان الهدف هو مقارنة أداء الافراد بعضهم ببعض ؟ وأن تطبق المقاييس محكية المرجع عندما يكون الهدف هو مقارنة أداء الافراد بمستوى معين من الاداء ؟ وهلم جرا .

قد يبدو هذا معقولا خاصة أن فتح النوافذ لجميع الاتجاهات والافكار تجعل الرؤ ية متعددة الجوانب والزوايا . ولكن حدثت المحاولات الجديدة لابتكار طرق القياس التي قد تحل مشكلة تعدد الاهداف وأختلاف المسلمات وما يستتبع ذلك من تعدد الطرق والوسائل للوصول الى هذه الاهداف . . . وقد كان الامل الذي راود الكثيرين هو الوصول الى مقاييس تشبه تلك المقاييس الخاصة بالمجالات الفزيائية وعندها قد نصل الى الموضوعية التي قد تحقق جميع أهداف القياس ولنضرب لذلك مثلا :

اذا كان طول فتى في سن الثامنة عشر هو ١٨٥ سم فهو :

- أطول من متوسط طول أقرانه (جماعية - المرجع) .
- وصل وتعدى مستوى الطول المطلوب في الكليات العسكرية (محكية - المرجع) .
- ازداد طوله عما كان عليه في سن الخامسة عشر (مقارنة طوله بطوله السابق) .
- اقصر من امكانيات الطول التي تحددها عوامله الوراثية (مقارنته بامكانيات ذاته) .
- أقصر مما يود أن يكون (مقارنته بمستوى طموحه) .

وعلى هذا فان تقدير طول الفتى بوحدة قياس مطلقة أمكننا من أن نحقق الاهداف المختلفة للقياس وعلى هذا أبرزت الحاجة لمقياس موضوعي لقياس السلوك ، يشبه تلك المقاييس المستخدمة في العلوم الطبيعية ، سواء كان ذلك على بعد القياس النفسي أو بعد القياس التربوي . وهذا يتطلب أولا أن تكون مواصفات بنود الاختبار بحيث لا تعتمد على توزيع أداء المجموعة التي أجرى عليها الاختبار ، وثانيا أن يعطى الاختبار تقديرا للأداء لا يعتمد على مجموعة البنود المعينة التي تكون الاختبار . وقد حدد(Murray , D .,) مطالب الاستقلالية والموضوعية في التدريج لكل من صعوبة البند وقدرة الفرد ، ويمكن تلخيصها تحت أربع نقاط :

١) لا تعتمد صعوبة البند على قدرة الافراد الذين يجيبون عنه .

٢) لا تعتمد صعوبة البند على باقي بنود الاختبار .

٣) لا يعتمد تقدير الفرد على البنود المعينة التي يجيب عنها .

٤) لا يعتمد تقدير قدرة الفرد على قدرة باقي الافراد الذين يجيبون على الاختبار .

تحت هذه الشروط فقط يرى(Murray) أنه من الممكن أن نحصل على نوع من المقاييس الموضوعية التي نصبو اليها . (١١)

وقد كانت النماذج الرياضية القائمة على نظرية الاحتمالات من أهم الوسائل التي ساعدت على السير نحو تحقيق حلم الموضوعية في القياس السلوكي وان كان الطريق لا زال طويلا ولا زالت تكتنفه الصعوبات .

النماذج الرياضية :

اتسع مجال استخدام الرياضيات في مختلف ميادين الحياة ، وأمتد حتى شمل أغلب ظواهرها سواء الاجتماعية ، أو الاقتصادية أو الفيزيائية* . وأصبح الاتجاه الجديد هو ترجمة ظواهر الحياة المختلفة الى صيغ رياضية مناسبة وهو ما نسميه بالنمذجة ، حيث يبدأ بالمشكلة الحقيقية من الواقع أي من الظواهر الواقعية من مختلف ميادين الحياة ، ثم ترجمة هذه الظواهر الى نماذج واسطة لتوضيح المتغيرات المؤثرة في الظاهرة ثم تحويلها الى نماذج رياضية بحتة حيث يمكن دراستها وحلها بغض النظر عن معناها الاصلي ـ ثم أرجاعها وأستخدامها وتطبيقها على الظاهرة الاصلية .(١٢)

ومن بين النماذج الرياضية التي أستخدمت في المجال السلوكي تلك النماذج الاحتمالية والتي كان من أبرزها نموذج راش والذي سوف نتعرض له بشيء من التفصيل نظرا لجدة هذا الاتجاه ، حيث نبين أهدافه ومسلماته ومبادئ القياس التي يرتكن اليها وكيفية تقدير أبعاده ثم مناقشته من حيث تحقيقه للموضوعية مع توضيح وتطبيق هذا النموذج على أحد الاختبارات ، وكيفية الاستفادة منه في البيئة المصرية وفي جامعة الكويت ثم محاولة مناقشة هذا النموذج مناقشة نقدية من حيث هل تحقق الهدف الذي وضع لأجله فعلا أم لا زال الشوط طويلا .

نموذج راش
The Rasch Model

أفترضه عالم الرياضيات الدانمركي «جورج راش» حتى يمكن التوصل الى الموضوعية وذلك خلال الستينات ، ومع ذلك فان تطبيقاته العملية في مجال القياس النفسي ظلت قليلة حتى سنوات قريبة . (١٣)

وفي السنوات الاخيرة . طور «بن رايت» ، الاستاذ بجامعة شيكاغو ، هذا النموذج من

* تستخدم هذه النماذج أيضا في حل مشاكل المرور وأنشاء المدن وشبكات المواصلات والتليفونات . . . . الخ .

الوجهة العملية وفي عام ١٩٧٣ طبق نموذج «راش» في انجلترا على نتائج التحصيل المدرسي على يد (Alan Willmot and Diana Fowles) وذلك في أحد مشروعات المركز القومي للبحوث التربوية N . F . E . R كما أستخدم أيضا هذا النموذج على نطاق واسع في عمل مقياس قومي للذكاء في بريطانيا B . I . S وذلك بداية من عام ١٩٦٥ ، وحتى عام ١٩٧٧ لم يكن قد فرغ منه بعد . ولم يكن في بناء وتقنين أختبارات هذا المقياس ، على أساس نموذج راش ، ولا في تفسير درجات الافراد باصطلاحات هذا النموذج ما يمنع من التحليل وما يتبعه من التقنين بمصطلحات المقاييس التقليدية جماعية ـ المرجع(Murray . D ., 1976 . P . 41) . (١٤) .

وتهدف هذه النظرية الجديدة الى الوصول الى مقاييس ، لا تعتمد على أداة قياس معينة ولا على توزيع أداء المجموع الاختبارية ، الى الوصول الى الموضوعية في القياس السلوكي . وسنبدأ هنا بأفتراضين عرضهما (Murray) وهما يتناولان بنود الاختبار والفرد الذي يجيب عن هذه البنود . وعلى الرغم مما يبدو من بساطة هذين الفرضين فلا يستتبع ذلك أن يكون أستيفاؤهما سهلا . (١٥) .

الفرض الاول :

أن بنود الاختبار ذات صعوبة أحادية البعد ، ولا تعتمد هذه الصعوبة على صعوبات البنود الاخرى بالمجموعة أو على قدرة الافراد الذين يجيبون عنها وهذا يعني أنه الى الحد الذي تميز فيه البنود بين الافراد ذوي المستويات المختلفة من قدرة ما ، فأن هذه البنود جميعها تميز بين الافراد على أمتداد البعد لهذه القدرة دون غيره . أما استقلال مستوى صعوبة البنود عن بعضها وعن الافراد الذين يجرونها ، فهذا يعني أنه اذا قدر مستوى صعوبة بند ما بمقدار ضعف صعوبة بالنسبة لبند آخر ، فأن صعوبته تكون دائما الضعف بالنسبة لأي فرد عند أي مستوى من القدرة يؤدي هذين البندين ، دون النظر بأي من البنود قدرت قدرة هذا الفرد . وهذا يعني أن جميع هذه البنود ينبغي ان يكون لها قدرة تمييز متساوية ، لذا فهي تحدد بواسطة بعد واحد(Single Parameter) هو صعوبتها .

الفرض الثاني :

أن الافراد ذوي قدرة أحادية البعد ، تحدد وحدها مستوى أدائهم على اختبار ما ، ولا تعتمد هذه القدرة على قدرة أية مجموعة أخرى من الافراد ممن يؤدون الاختبار نفسه ، أو على صعوبات البنود التي يؤدونها .

بعبارة أخرى ، طالما أختلف الناس في أدائهم على بنود أختبار ما (على الاقل على مستوى الاحتمال) فأن أداءهم على كل بند يحدد ببعد واحد للقدرة(Single ability Parameter) واذا فرضنا أن صعوبات كل الهنود التي اداها الفرد معروفة ، فان بعد القدرة هذا يمكن حسابه ويكون ثابتا للفرد نفسه بصرف النظر عن أي اختبار فرعي ـ ذي البنود المتدرجة ـ قد أستخدم .

ولهذين الفرضين معا معنى ، هو أن كلا من بنود الاختبار والافراد الذين يؤ دون الاختبار قد وصف بمقياس واحد ، وأن كل صعوبات البند تقيس نفس الشيء مثل بعضها البعض ومثل ما تقيسه قدرات الفرد . وهذا يعني أن مقاييس البند والفرد تكون على نفس التدريج .

أن أساس النموذج هو ، أنه من الممكن التحدث عن مجابهة(encounter) الفرد للبند ، وهو في هذه المجابهة أما أن يكون ناجحا أو فاشلا ، أي يكون على صواب أو خطأ ، ويعبر عن ذلك بأصطلاحات عاملين فقط أحدهما خاص بالفرد والاخر خاص بالبند . ويشكل هذان العاملين بعديParameters النموذج ، بحيث يكون كل منهما ثابتا لفرد معين أو لبند معين . فيكون البعد الخاص بالفرد مقدارا ثابتا لفرد معين بصرف النظر عن أي البنود أداها الفرد ، ويكون البعد الخاص بالبند مقدارا ثابتا لبند معين بصرف النظر عن أي من الافراد أدى هذا البند .(١٦)

فاذا أمكن عمليا توفير هذين الشرطين من الممكن التوصل الى الموضوعية . وعندئذ لا يهم أي مجموعة من البنود الاختبارية يؤ ديها الفرد في فترة ما ، كما لا يهم من من الافراد يؤ دي على مجموعة معينة من البنود الاختبارية .

مبادىء القياس :

قبل أن نناقش كيف يعمل النموذج ، نقدم مبدأين من مبادئ القياس قام. Willomt , A and Fowles D ., بأقتباس تصويرهما من العلوم الطبيعية . اذا كنا نريد قياس طول شخص معين ، وليس لدينا أية أداة للقياس سوى حزمه من العصي كل واحدة محدد عليها الطول الخاص بها . فاذا قورنت كل عصا بطول هذا الشخص فأن نجاحه في تخطي طول العصا أو فشله في تخطيها يمكن تحديده بالعبارة نجح/ فشل تقال عند كل مقارنة بناء على كون الشخص أطول من العصاأو أن العصا هي الاطول . وبالطبع هناك بعض العصى التي تحير فعلا هل تخطاها الفرد أم لا . هذه العصى الاخيرة المحيرة التي تعطينا عددا متساويا من الاحكام نجح/ فشل (أي ٥٠٪ لكل حكم) هي التي يكون طولها هو أحسن تقدير لطول هذا الفرد .

أن أول مبدأ للقياس هنا هو أن تكون أداة القياس المستعملة مناسبة للصفة المقاسة ، فالساعة مثلا غير صالحة لقياس الاطوال . فلا يعنينا شكل الادارة ما دامت مناسبة لقياس الصفة (مسطرة شريط مدرج . .) .كما لا يعنينا أيضا الاختلاف في نوع التدريج ما دام مناسبا لتقدير الصفة . ففي مثالنا السابق قد يكون طول العصا المناسبة (٥٠٪ نجح/ فشل) هو قدم بوصة ، فأذا أعيدت التجربة بواسطة مجموعة أخرى من العصي فأن طول العصا المناسبة للفرد نفسه من الممكن أن يكون ١٦٥ سم .

أما المبدأ الثاني : فهو أن قياس صفة متصلة مثل الطول لا يمكن أن يكون مضبوطا تماما ، ولكن من الممكن الوصول الى أقرب تقدير للقيمة الحقيقية للشيء المقاس وذلك بتقرير (أو تحديد) أحسن قياس يمكن أن تصل اليه الادارة المستخدمة ، مع أدراكنا أن القيمة الحقيقية قد تتأرجح

لمدى معين على جانبي هذا التقدير .

وهناك نقطتان جديرتان بالاهتمام :

الاولى :

أنه من الممكن انشاء مسطرة من هذه المجموعة من العصي اذا كانت مدرجة بدقة (أي أن هذه المجموعة تكون فيما بينها أداة قياس واحدة) . ولا يفوتنا بالطبع أن العصى في مثالنا قد درجت بواسطة مسطرة موجودة ، ولكن المهم هنا هو مفهوم التوصل من مجموعة من العصى الى كل موحد مثل المسطرة .

ثانيا :

أنه مع تحديدنا للعصا التي يتخطاها الشخص ٥٠٪ من المرات ، فأن العصى الاخرى من الممكن أن تعطينا صورة عن مدى فاعلية العصى في تحديد طول شخص ما . فأذا كانت أطوال العصى في هذه المجموعة تتغير بمقدار ربع بوصة فأنها تكون أدق كثيرا وأكثر حساسية في تقدير طول الشخص مما لو كانت أطوال العصى تتغير بمقدار بوصة كاملة . (١٧)

أن ترجمة تلك المبادىء من القياس الفيزيقي الى القياس السلوكي أسهل مما نتصور . أن العصى في المجموعة تصبح هي البنود في الاختبار ، حيث يوفق أو يفشل الفرد في الاداء على كل بند منها وحيث يتكون الاختبار (المسطرة) من هذه البنود مع بعضها . وكلما زادت حساسية الاختبار (أي دقة تدرج البنود) كلما كان الاختبار أكثر دقة كأداة للقياس .

نعود ثانية لنجمل نموذج راش .

١ ـ عندما يجابه فرد بندا فهناك نتيجة واحدة يمكن تسجيلها (نجح/ فشل).وهذه النتيجة تعتمد على :

أ) بعد الفرد : وهو ثابت لكل البنود التي يحلها هذا الفرد .

ب) بعد البند : وهو ثابت لكل الافراد الذين يجيبون على هذا البند .

٢ ـ أن بعد الفرد يقيس نفس ما يقيسه بعد البند ويعبر عنه على المقياس نفسه .

٣ ـ إن جميع البنود لاختبار ما تثير استجابات لدى الافراد على نفس السمة (ينبغي أن تقيس جميع البنود نفس الصفة) . (١٨)

لقد أرسى هذا النموذج ببساطة الشروط التي لو توافرت لامكن التوصل الى مقياس موضوعي للسلوك .

والان كيف يمكن تقدير بعدي نموذج راش ، بعد الفرد وبعد البند ؟؟؟

بعدا النموذج (وتقديرهما)

تقف بساطة نموذج راش عند المستوى الوصفي ، وذلك كما هو الحال في أغلب النماذج الرياضية ومع أن تحديد قيم بعدي النموذج (بعد الفرد وبعد البند) هي مهمة الحاسب الآلي ، فأن هذا لا يمنع من مناقشة الفكرة بصورة عامة .

بناء على النموذج ، يتصل قياس بعد البند مباشرة بنسبة عدد الافراد من عينة ما ، الذين لم يوفقوا في الاجابة على البند أجابة صحيحة ، وأن قياس بعد الفرد يتصل مباشرة بدرجة الفرد الكلية على الاختبار . وعلى هذا يمكننا أن نستخدم اصطلاحي (صعوبة البند)(Item Difficulty) ، و (أداء الفرد) بدلا من الاصطلاحين السابقين ولتوضيح السبب في أستخدام اصطلاح صعوبة البند بدلا من سهولة البند ـ كما هو المألوف . نرجع الى مثالنا السابق (العصى وطول الفرد) . أن طول العصى يزداد في نفس الاتجاه مع الشيء المقاس (طول الفرد) وليس من المألوف أن يحدد طول الفرد بعمق العصا وانما بطولها ، لذا يستخدم بعد صعوبة البند ، ما دام مستوى الصعوبة ودرجة التحصيل الاعلى يسيران في نفس الاتجاه . (١٩)

خطوات تقدير بعدي النموذج :

أولا : تصنيف الافراد الى مجموعات تضم كل واحدة منها هؤلاء الافراد الحاصلين على نفس الدرجة الكلية على الاختبار ، دون النظر الى أجاباتهم على كل بند ودون النظر الى مستويات العمر أو الفرق الدراسية .

ثانيا : البحث عما اذا كان هناك أي فرد قد حصل على درجة الصفر أو على الدرجة النهائية وعما اذا كان هناك بند أخطأ جميع الافراد في الاجابة عنه أو وفقوا جميعا في الاجابة عنه .

ولتوضيح ذلك نعود مرة اخرى الى مثال العصا وطول الفرد فاذا تخطى الفرد جميع العصى(أو لم يتخط أي عصا) فأننا لا نستطيع أن نعرف سوى أنه أطول أو أقصر من مدى هذه العصى ، أي أن هذا الشخص غير مناسب لهذه المجموعة من العصى ، ومن الممكن تقدير طوله بمجموعة أخرى من العصى . وعلى العكس اذا كان هناك عصاة قد تخطت جميع الافراد أو لم تتخط أي فرد منهم فأنها تكون عندئذ زائدة عن المجموعة وقد تناسب مجموعة أخرى من العصى .

وعلى هذا فينبغي حذف كل الافراد الذين يحصلون على الدرجة صفر أو الدرجة النهائية من التحليل حيث يكونون فوق أو تحت مدى الاختبار . كما أن جميع البنود التي يخفق في الاجابة عليها كل الافراد أو يجيبون عليها أجابة صحيحة فأنها تحذف أيضا من التحليل حيث تعتبر صعبة جدا أو سهلة جدا . (٢٠)

بعد ذلك يبدأ في قياس بعدي النموذج . وستكون المناقشة هنا فقط في الحالة التي تكون ـ الاجابة فيها ثنائية (صواب/ خطأ) ، علما بأن هذا النموذج يمكن ان يمتد الى مستويات اخرى من الاستجابة . من الفروض الرئيسية للنموذج وفي حالة ثنائية الاجابة يظهر تدريج نسبة مشترك بين كل من صعوبات البنود وأداء الافراد حيث من الممكن التعبير من مميز النجاح (Odds of Success) للفرد(S) على البند(i) وذلك بمصطلحات أداء الفرد(Zs) وصعوبة البند(Ei) هكذا .

$$O_{si} = \frac{Z_s}{E_i}$$

كما يمكن ان يعبر عن نجاح الفرد مرة اخرى كاحتمال النجاح مقسوما على أحتمال الفشل هكذا .

$$O_{si} = \frac{P_{si}}{Q_{si}}$$

$$\therefore \frac{P_{si}}{Q_{si}} = \frac{Z_s}{E_i} \qquad \therefore \frac{P_{si}}{Q_{si}} = \frac{Z_s / E_i}{1}$$

$$\therefore \frac{P_{si}}{P_{si} + Q_{si}} = \frac{Z_s / E_i}{1 + Z_s / E_i}$$

وعلى هذا فأن احتمال نجاح الفرد(s) على البند(i) يمكن أن يعبر عنه هكذا .

$$\therefore P_{si} = \frac{Z_s / E_i}{1 + Z_s / E_i}$$

أما في التطبيق العملي فأن الصورة اللوغاريتمية لكل من بعد الاداء(B v) وبعد الصعوبة (γi)تكون اكثر ملاءمة . عندئذ يمكن التعبير عن أحتمال نجاح الفرد(v) على البند(i) أي عندما تقدر استجابته.(Xvi) بالدرجة هكذا .

$$Pr(X_{vi} = 1 \mid B_v , \gamma_i) = \frac{\exp(B_v - \gamma_i)}{1 + \exp(B_v - \gamma_i)} \qquad (١)$$

اما احتمال فشل الفرد(V) على البند(i) اي عندما تقدر استجابته(XvI) بالدرجة صفر فيمكن التعبير عنه هكذا .

$$pr(X_{vi}=O \mid B_v, \delta_i) = 1 - \frac{\exp(B_v - \delta_i)}{1+\exp(B_v - \delta_i)} \qquad (٢)$$

$$pr(X_{vi}=O \mid B_v, \delta_i) = \frac{1}{1+\exp(B_v - \delta_i)}$$

من المعادلتين ١ ، ٢ تكون الصورة هي .

$$pr(X_{vi} \mid B_v, \delta_i) = \frac{\exp(X_{vi}(B_v - \delta_i))}{1+\exp(B_v - \delta_i)} \qquad (٣)$$

وفي الحالة الخاصة: التي تتساوى فيها صعوبة البند مع مستوى أداء الفرد أي عند $B_v = \delta_i$

فأن $B_v - \delta_i = O$

$$pr(X_{vi}=1 \mid B_v, \delta_i) = \frac{1}{1+1} = O.5$$

اي احتمال نجاح ٥٠٪ (راجع مثال طول الفرد والعصى)

وعندماتوضع نتائج الاستجابات(X_{vi}) لمجابهة الفرد/ بند (بعضها واحد صحيح وبعضها صفر) ، تجمع الاعمدة وكذلك الصفوف لتعطي في نهايتها الدرجة الكلية لكل فرد كما تبين مجموع الافراد الذين أجابوا أجابة صحيحة عن كل بند .

X_{11}	X_{21}	X_{31}	X_{v1}	X_{N1}	$X_{.1}$
X_{12}	X_{22}	X_{32}	X_{v2}	X_{N2}	$X_{.2}$
X_{13}	X_{23}	X_{33}	X_{v3}	X_{N3}	$X_{.3}$
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
X_{1i}	X_{2i}	X_{3i}	⋮	X_{Ni}	⋮
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
X_{1K}	X_{2K}	X_{3K}	X_{VK}	X_{NK}	$X_{.K}$
$X_{1.}$	$X_{2.}$	$X_{3.}$	$X_{V.}$	$X_{N.}$	$X_{..}$

وعلى هذا فالدرجة الكلية للفرد(v) على الاختبار كله (جميع البنود) هي :

$$X_{v} = \sum_{i=1} X_{vi} \qquad (٤)$$

كما أن مجموع الافراد الذين أجابوا أجابات صحيحة على البند(i) هو :

$$X_{.i} = \sum_{v=1}^{N} X_{vi} \qquad (٥)$$

بأستخدام نظرية الترجيح الاكبر (Maximum Likelihood) نصل الى المعادلتين .

$$r = \sum_{r=1}^{k} pr \quad (X_{ri}) \qquad (٦)$$

حيث(r) هي بالدرجة الكلية لكل شريحة(Total Score group)

$$S_{i} = \sum_{r=1}^{k-1} n_{r} \cdot pr \quad (X_{ri}) \qquad (٧)$$

حيث(Si) هو عدد الافراد الذين أجابوا على البند(i) أجابة صحيحة(N r) هو عدد الافراد الذين حصلوا على الدرجة الكلية(r) .

وتحدد قيم(ؤi) ،(B v) لكل بند ولكل فرد وهي القيم التي تحقق المعادلتين السابقتين آنيا .

عندئذ يكون هناك(K) من صعوبات البند (لكل بند ؤ من أبعاد الصعوبة) وعدد— K) (1 من أبعاد الاداء (B لكل درجة كلية محتملة) من1 الى1- k حيث لا يمكن تدريج الدرجتين الكليتين المتطرفتين صفر ، k وعلى هذا تحدد العلاقة بين الدرجات الكلية المحتملة وتقديرات أداء الفرد . حيث يمكن رصد كل درجة كلية محتملة على الاختبار في جدول مع مقابلها من مستوى اداء الفرد الذي يحصل على هذه الدرجة كما يمكن أن تحدد هذه العلاقة التقييسية(relation ship

Calibration) على شكل منحنى ويلاحظ هنا أن النموذج لا يفرق بين مستوى اداء شخصين لهما نفس الدرجة الكلية على الاختبار .

كما يمكن أيضا تكوين جدول لمستويات الصعوبة المقابلة لكل بند . وقد أطلق الاصطلاح «لوجيت» على وحدة القياس المشتركة لكل من تدريج أبعاد الاداء وأبعاد الصعوبة .

وينبغي الاشارة الى ان نمط الاجابة صواب/ خطأ هو أكثر الانماط مناسبة لاستخدام تكنيك الترجيح الاكبر(Maximum Likelihood) لتقدير الابعاد اللوغارتيمية لكل من صعوبة البنود وأداء الافراد آنيا وقد أدت طبيعة النموذج الاحتمالية الى أستخدام اللفظ تقدير(estimation) بدلا من اللفظ(evaluation) حيث أنه ليس هناك قياس دقيق بالمعنى المقصود (٢١) .

أخطاء القياس :

تحسب أخطاء القياس (الخطأ المعياري) لكل من صعوبة البنود وقدرة الافراد بواسطة تكتيك الترجيح الاكبر . وعندما يحدد الخطأ المعياري لصعوبة كل بند من بنود الاختبار ولأداء كل فرد على هذا الاختبار ، يمكن عندئذ تحديد الى أي مدى تتأرجح القيمة الحقيقية لصعوبة كل بند ولأداء كل فرد .

هل تتحقق الموضوعية :

تتضمن متطلبات الموضوعية في القياس أن يكون تدريج البند مستقلا عن الفرد(Person free) كما يكون تقدير أداء الفرد مستقلا عن البند(item free) حيث تحسب قدرة الفرد أو أدائه بحيث تكون ثابتة لفرد معين بصرف النظر عن أي من البنود التي يؤ ديها هذا الفرد ، كما تحسب صعوبة البند لتكون ثابتة لبند معين بصرف النظر عن الفرد الذي أداها وحين تحدد هذه القيم هل نصل الى ما يصبو اليه النموذج ؟

هل صعوبة البند مستقلةٌ عن الفرد ؟ :

أن الاجابة عن هذا السؤ ال تتطلب مجموعتين من الافراد الذين يؤ دون المجموعة نفسها من البنود (الاختبار) . فأذا كانت قيم صعوبة البند الناتجة في كل مجموعة متكافئة أحصائيا (مع الاخذ في الاعتبار الخطأ المعياري لهذه الابعاد) ، عندئذ يكون الاحتمال الاكبر هو أن صعوبات البند مستقله عن الفرد . ومن الممكن تطبيق الاختبار الواحد لمجموعة واحدة من الافراد في جلسة واحدة ثم تجزئة هذه المجموعة الى مجموعتين حيث يمكن أستخدام وسيط التوزيع لدرجات الافراد الكلية على الاختبار ، فيكون في الغالب نصف الافراد واقعا في كل مجموعة فأذا حسبت صعوبات البنود من كل مجموعة من الافراد على حدة ، وكانت تلك الصعوبات متكافئة أحصائيا لكل من المجموعتين فهذا يعني أن صعوبات البند لهذا الاختبار مستقلة عن الفرد . (٢٢)

هل مقاييس الفرد مستقلة عن البند ؟ :

بطريقة مشابهة لتلك التي أتبعت للاجابة عن السؤ ال السابق يكون المطلوب هو مجموعتين من البنود (أختبارين فرعيين) تقيان صفة معينة لدى مجموعة من الافراد . حيث تضم أحدى ـ المجموعتين أصعب البنود وتضم الاخرى أسهلها . فاذا كان تحصيل كل فرد من هؤ لاء الافراد الذين قيس تحصيلهم بواسطة كل مجموعة من هذه البنود على حدة متكافئا أحصائيا فان هذا يعني أن مقاييس الفرد مستقلة عن البند .

ان تقسيم البيانات(data) الى قسمين (سواء الافراد أو البنود) ثم قياس مدى التكافؤ (التكافؤ الاحصائي الذي يأخذ في الاعتبار أخطاء القياس) وذلك للابعاد المقاسة (سواء كانت مقاييس صعوبات البند أو اداء الفرد) ، هو في الحقيقة أختبار حقيقي للملاءمة(fit) فاذا كانت البيانات ملائمة للنموذج فإن كل شيء يسير بصورة مرضية ، واذا لم يكن فينبغي مناقشته . (٢٣)

جراءات اختيار البنود :

قد يرجع النقص في ملاءمة البيانات موضوع الدراسة للنموذج الى مصدرين ـ سوء ملاءمة البنود وسوء ملاءمة الافراد . ولما كان من الممكن اختيار الافراد الملائمين لاختبار ما خاصة أن الاختبار الجيد ينبغي أن يغطي مدى كيفي وكمي واسع من القدرة دون أن يؤ ثر ذلك تأثيرا كبيرا على خواص التدريج ، لذا ينبغي التركيز على سوء ملاءمة البنود . وتعتبر ملاءمة البند للنموذج سيئة اذا كانت صعوبته بالنسبة لباقي البنود غير ثابتة عند مختلف مستويات أداء الافراد ، كأن يكون سهلا بالنسبة للافراد الصغار أو الأقل قدرة في حين يكون هو نفسه بندا صعبا بالنسبة للافراد الكبار أو العكس .

ان الهدف من تكوين أختبار جيد كما تحدده مصطلحات نموذج راش هو أن تكون لكل البنود القدرة نفسها على التمييز ، أو بعبارة اخرى أن تكون منحنياتها المميزة متوازية ، حيث المنحنى المميز للبند(ICC) (Item charactristic curve) هو رسم بياني لاحتمالات النجاح على البند وذلك للافراد ذوي المستويات المختلفة من الاداء . ويشير الى أن أحسن البنود ملاءمة للنموذج ليست بالضرورة هي المتقبلة من حيث شكل منحنياتها المميزة(ICC) . لهذا ولمثل هذه الحالات نكون مضطرين لاختيار بنود معتمدين على شكل منحنياتها المميزة ، ثم بعد ذلك تدخل هذه المجموعة المنتقاة من البنود في برنامج الكمبيوتر حيث تكون خطوات أختيار البنود تلقائية (أوتوماتيكية) . وكما أشار(Murray) في تقريره عن أختبار الذكاء البريطاني القومي ، الى أن البنود التي يتكرر رفضها على أساس ضعف ملاءمتها لنموذج راش هي نفس تلك البنود التي يمكن أن ترفض على أساس ضعفها بالنسبة للمنطق السيكلوجي ، أو على أساس عدم تجانسها مع غيرها من البنود من حيث المضمون ، وهذا يؤكد الثقة في صدق عامل القياس النفسي في اجراءات

اختيار البنود . (٢٤)

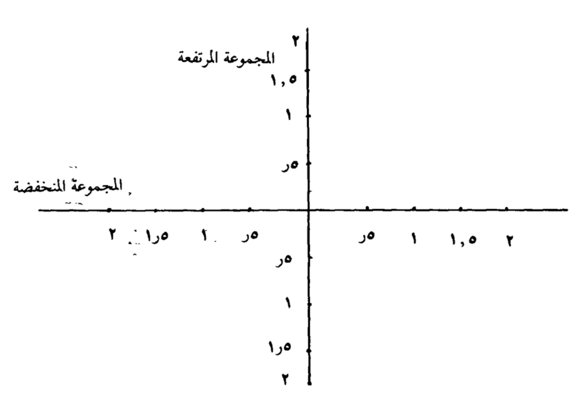
مثال لتطبيق نموذج راش على احد الاختبارات :

قد يكون من المناسب عرض تطبيق للنموذج على أحد الاختبارات كي نرى كيف يمكن الوصول الى مجموعة من البنود (أختبار) تحقق فروض النموذج وما تهدف اليه من موضوعية في القياس .

لنأخذ أحد الاختبارات التي عرضها كل من(Willmot ,A . and Fowles , D .,) وهو اختبار في الفهم اللغوي(English comprehension) وهو من (Model C .S.E . Exam in ation) لسنة ١٩٧٢ بانجلترا ، وهو أختبار مكون من ٤٠ بندا . أختيرت ١٠٠٠ ورقة أجابة من أوراق الطلبة الذين أدوا هذا الاختبار بحيث يكون هناك عددٌ متساوٍ من الافراد الحاصلين على كل درجة كلية يحتمل الحصول عليها (حيث الدرجة الكلية هي عدد البنود التي يجيب عنها الفرد اجابة صحيحة ، نصفت أوراق الاجابة بناء على الدرجة الكلية ، بحيث أصبح هناك مجموعتان منفصلتان ، واحدة تضم الحاصلين على الدرجة ١٩ فأقل (المجموعة المنخفضة) والاخرى تضم الحاصلين على الدرجة ٢٠ فأكثر (المجموعة المرتفعة) . عندما حسبت معاملات السهولة بالطريقة التقليدية ، تبين اختلاف واضح لهذه المعاملات لدى ـ المجموعتين . حيث كانت سهولة البند أكبر دائما لدى المجموعة المرتفعة عنه لدى المجموعة المنخفضة ، فقد كانت سهولة البند الاول على سبيل المثال مساوية ٠,٧٦ لدى المجموعة المرتفعة في حين كان ٤٢, لدى المجموعة المنخفضة ، مما يدل بوضوح على مدى تأثير مستوى العينة على سهولة البند ، كما يبدو من تحليل البنود بالطريقة التقليدية . ترى هل يمكن الوصول الى صعوبات البنود بحيث تكون مستقلة عن أثر العينة ؟

عندما تبدأ مواجهة الفرد/ بند تكون الاجابة أما صوابا وأما خطأ وعندما ترصد نتائج أستجابة كل فرد لكل بند من البنود يمكن التوصل الى تقديرات لصعوبة كل بند . وتحسب هذه التقديرات من كل مجموعة من المجموعتين على حدة (المرتفعة والمنخفضة) وترصد في جدول حيث لوحظ أنها كانت تتأرجح بين + ٢، - ٢ لوجيت يقارن بعد ذلك تقديري الصعوبة لكل بند الناتجين من كل مجموعة مع الاخذ في الاعتبار قيمة الخطأ المعياري .

كما يمكن فى رسم بياني تحديد مواقع النقاط التي تمثل تقديرات صعوبة كل بند كما تقدر من كل من المجموعتين المرتفعة والمنخفضة .



وتقع البنود التي يتكافأ فيها بعدا صعوبتها المحسوبان من كل من المجموعتين على الخط المار بنقطة الاصل والذي يميل ٤٥° على كل من المحورين وهي البنود المستقلة عن أثر العينة .

وقد أوضح كل من الجدول والرسم أن تلك البنود التي يتكافأ فيها بعدا الصعوبة تبلغ ٢٣ بندا من ٤٠ بندا هم أصل الاختبار ، في حين أن ١٧ بندا يختلف فيها بعدا الصعوبة التي تتأثر بمستوى المجموعة التي أجرى عليها الاختبار . وقد عملت أجراءات اكثر شدة ، وذلك بأخذ نصف الافراد الاقل مستوى وذلك من المجموعة المنخفضة ونصف الافراد الاعلى مستوى وذلك من المجموعة المرتفعة . وأعيدت جميع الاجراءات السابقة لتحديد أبعاد صعوبات بنود الاختبار ، وذلك على كل من المجموعتين الجديدتين من الايراد . وكانت النتيجية مطابقة لما سبق ما عدا بندا واحدا . وعلى هذا أصبح هناك ٢٢ بندا متشابهة أحصائيا من حيث أبعاد صعوباتها بالنسبة لكل مجموعة ، أي تعتبر بنوداً غير متأثرة بمستوى العينة ، أي تلائم النموذج ، في حين كان هناك ١٨ بندا غير متشابه ، أي متأثرة بمستوى العينة ، ومن ثم فهي لا تلائم النموذج . وقد تبين بعد الفحص الدقيق أن بعض البنود غير الملائمة للنموذج كانت غير واضحة الصياغة أو أنها تقيس شيئا آخر غير الفهم اللغوي وقد كان هناك ١٥ بندا من هذه البنود الثمانية عشر غير ملائمة لاسباب متقاربة .

أما الـ ٢٢ بندا الملائمة للنموذج فقد كانت تقيس نفس الصفة وهي الفهم اللغوي (English Comprchension) . وأعيدت الاجراءات مرة أخرى بعد حذف الـ ١٨ بندا وأعتبار الاختبار مكونا من ٢٢ بندا بدلا من أربعين ، فوجد أن صعوبات البنود الناتجة مشابهة جدا ، لصعوباتها عندما كانت ضمن الاختبار المكون من ٤٠ بندا ، وان هذه البنود الاثنين والعشرين ما زالت ملائمة لمتطلبات النموذج .

العلاقة التقيسية بين مجموعة الدرجة الكلية وتقدير أداء الفرد :

ان حساب صعوبات البند من نتائج مجابهة الفرد/بند يعطى في الوقت نفسه تقديرا لمستوى الفرد (حيث تحل المعادلتين ٦ ،٧ آنيا) . وعلى هذا فلكل من المجموعتين ـ المرتفعة والمنخفضة ـ يمكن استخلاص العلاقة بين مجموعات الدرجة الكلية(Total score group) وتقدير أداء الفرد الحاصل على هذه الدرجة الكلية .

وتعرف هذه العلاقة بالعلاقة التقيسية(Calibration relationship) ويمكن رصد هذه العلاقة في جدول مع بيان الخطأ المعياري لابعاد أداء الفرد (حيث الخطأ المعياري هنا دالة لعدد بنود الاختبار ، وأيضا لنسبة الافراد في مجموعة درجة كلية معينة الذين يحلون صوابا كل بند من البنود) .

وقد تبين أن مستوى الاداء يتراوح بين حوالي + ٤ ،- ٤ «لوجيت» كما يمكن تصوير هذه العلاقة برسمها في منحنى . وقد عمل المنحنيان العياريان أو التقيسيان(Calibration Curves) الناتجان من كل من مجموعتي الافراد (المرتفعة والمنخفضة) حيث تبين انهما متطابقان مع الاخذ في الاعتبار الاخطاء المعيارية .

هل تقدير الفرد مستقل عن البند :

ينبغي التحقق من الشرط الآخر للموضوعية ، الذي يحقق النموذج ، وهو أن تقدير مستوى أداء الفرد يكون مستقلا عن البند الذي يجيب عليه . وللتحقيق من ذلك قسم الاختبار (٢٢ بندا) الى اختبارين فرعيين ، يشمل احدهما أسهل البنود (حسب تقدير أبعاد الصعوبة) ، ويشمل الآخر أصعب البنود وقد عملت جميع إجراءات تحديد أبعاد صعوبة البنود وأبعاد أداء الفرد مرتين وذلك بأستخدام كل اختبار فرعي على حدة وقد أستخرجت العلاقة بين مجموعة الدرجة الكلية ومستوى أداء الفرد لكل اختبار فرعي على حدة ، بالطبع لا يتوقع أنه اذا تساوت الدرجة الكلية على كل اختبار فرعي أن يتساوى مستوى أداء الفرد ، لأن أحد الاختبارين سهل والآخر صعب ، ولكن ما يتوقع هو أن للفرد الواحد درجتين كليتين مختلفتين على كل أختبار ، ولكن كلا منهما يقابل نفس مستوى الاداء للفرد عندئذ نستطيع القول بأن اداء الفرد مستقل عن مستوى مجموعة البنود التي يؤديها .

بعض مميزات أخرى للنموذج :

١ ـ تعديل مدى التدريج :

ان الاجراءات المتبعة في هذا النموذج لتقدير الأبعاد جعلت المجموع الكلي لابعاد صعوبات البنود مساويا للصفر .

ولما كانت أبعاد كل من صعوبة البندوأداء الفرد قد قدرت على مقياس من الوحدات المتساوية (Interval scale) كما سبقت الاشارة ـ فمن الممكن تعيين نقطة الصفر أصطلاحيا ، كما يمكن تحويل كلا من أبعاد الصعوبات وأبعاد القدرة خطيا ، لتكون في مدى اكثر مناسبة ، كان تكون من صفر الى ١٠٠ ، وهذا يشبه تحويل تدرج الحرارة الفهرنهيتي الى المئوي والعكس .

٢ ـ ضم البنود وتكوين بنوك لها :

كما ذكرنا سابقا فان المجموع الكلي لصعوبات مجموعة البنود (الاختبار) مساوية للصفر . فاذا كانت هناك مجموعة أخرى من البنود (ولتكن مجموعة أصعب) درجت بالطريقة نفسها على العينة ذاتها أو عينة أخرى من الافراد فان متوسط صعوبة هذه المجموعة من البنود يكون صفرا ايضا . اذن كيف يمكن أن توضع البنود على التدريج نفسه من حيث الصعوبة ؟

وتبدو أهمية هذا السؤ ال بوضوح عندما يكون مدى الاختبارات الفرعية أكبر من أن تدرج كلها في أن واحد على عينه الافراد نفسها أو عندما يراد تكوين بنك للبنود حيث يكون من المرغوب فيه أضافة بنود جديدة دون الاضطرار الى اعادة تدريج بنود البنك .

ان خواص نموذج راش في تدريج صعوبات البنود يتيح الضم بين مجموعتين من البنود ، فبالرغم من أن نقطتي الصفر لكل من المجموعتين اصطلاحيتان، فان حجم الوحدة لكل من التدرجين واحد . وبتعبير آخر فان مقدار ازاحة واحد «لوجيت» على كل من التدريجين لها المعنى نفسه بأصطلاحات مميزة النجاح وهذا يعني انه لوضع كل من المجموعتين على تدريج واحد ، يستدعي فقط اضافة أو طرح مقدار ثابت على كل من صعوبات البند لأحدى هاتين المجموعتين . ويمكن الحصول على قيمة هذا الثابت من مقارنة صعوبة البنود المشتركة بين كل من المجموعتين. وعلى هذا فان أستخدام عينتين مختلفتين من الافراد ومجموعتين متداخلتين من البنود يمكننا من تدريج أختبار يغطي مدى كبيرا من الصعوبة أكثر مما يمكن أن يدرج بعملية واحدة على عينه واحدة .

وقد تتكرر عملية الضم هذه عدة مرات لتغطية مدى أوسع من الصعوبة ولكن كلما زادت عمليات الضم زادت الاخطاء وتراكمت ، ومن الممكن التقليل من أخطاء الضم وذلك بواسطة عمليات تسمى Jack Knifing (٢٦) .

٣ ـ الصورة المختصرة للاختبار وحبك الاختبارات :

(Short and Individualised tests :)
(٢٧)

ان الصورة المختصرة للاختبار تعني أستخدام كل ثان أو ثالث بند من بنود الاختبار ، مع التسليم بأن كل بند قد وضع ـ بناء على مستوى صعوبته ـ في مكانه الصحيح في الاختبار الاصلي ،

وأن متوسط صعوبة البنود للاختبار في صورته المختصرة هو نفسه متوسط صعوبة البنود للاختبار الاصلي كله . ومن هنا فأنه يمكن بكل بساطة أن تضرب الدرجة الكلية التي حصل عليها الفرد على الاختبار في صورته المختصرة × ٢ أو × ٣ ثم مراجعة الجدول الذي يوضح العلاقة بين الدرجة الكلية ومستوى أداء الفرد وذلك للاختبار الكلي .

وهناك اجراءات صادقة لحبك الاختبار للفرد ، حيث يبدأ الفرد عند نقطة يظن أنها مناسبة ، فاذا فشل الفرد في هذا البند يحاول في آخر أسهل ، فاذا نجح فيه ينتقل الى الاصعب وبأعادة هذه العملية عدة مرات نحصل على بيانات لأداء هذا الفرد على مجموعة من البنود تتمركز تقريباً حول قدرته ويمكن أن تحسب قدرة الفرد أو مستوى أدائه بالرجوع الى الجدول المتدرج للأختبار ذي الطول المعين (الجدول الذي يوضح العلاقة بين الدرجة الكلية للفرد على البنود ومستوى قدرته أو أدائه) .

كيفية الاستفادة من تطبيق نموذج راش في البيئة المصرية :

سنحاول فيما يلي أن نناقش كيفية الاستفادة من تطبيق نموذج راش في كل من مجال القياس التربوي ومجال القياس النفسي في المجتمع المصري .

أولا : في مجال القياس التربوي :

أ ـ قياس التحصيل الجامعي :

ازداد عدد الجامعات الاقليمية في الآونة الاخيرة زيادة كبيرة ، وانشئت الكثير من الكليات المناظرة لغيرها بالجامعات الاخرى . وقد أستقطبت هذه الكليات الطلبة الممتازين بالاقاليم ، كما حظيت تلك الجامعات الاقليمية بالميزانيات الانشائية والنصيب الاكبر من البعثات . . . الى آخره من مظاهر الاهتمام . مع هذا هناك من يعتقد بأن خريجي الجامعات الجديدة ليسوا في مستوى خريجي الجامعات الاولى ، بل هناك من ينادي بألا ينضم خريجو بعض الكليات الى النقابات المهنية وذلك بهدف منعهم من ممارسة المهنة (كما حدث في نقابة الأطباء) . ولسنا هنا بالطبع بصدد مناقشة هذا الرأي ولكنا نورده لما يحمل في طياته من المقارنة بين خريجي الكليات المتناظرة في الجامعات لمختلفة من محافظات قد تتباين مجتمعاتها .

هنا تبرز أهمية تطبيق نموذج راش في انشاء المقاييس الموضوعية التي تقدر مستوى أداء الفرد بوحدة قياس محددة (لوجيت) . فمن الممكن مثلا انشاء بنك للبنود خاص بكل مقرر من المقررات الجامعية .

فيمكن مثلا انشاء بنك بنود لمقرر المحاسبة ، يغطي كل ما يدرس في هذا المقرر بالجامعات المصرية ، وذلك بتطبيق نموذج راش مما يتيح معرفة مستوى صعوبة كل بند من هذه البنود ـ حيث تقع على مقياس مدرج واحد ـ كما يتيح معرفة مستوى أداء الفرد أو تحصيله اذا حصل على درجة

كلية معينة على مجموعة معينة من هذه البنود . ويستطيع بالطبع كل أستاذ أن يختار من هذا البنك مجموعة البنود التي تحقق هدفه من تدريس هذا المقرر . ولقد ناقشنا من قبل الاجراءات التي تتبع لمعرفة مستوى أداء أو تحصيل الفرد من معرفة درجته الكلية مهما اختلف عدد البنود التي يؤديها (الصورة المختصرة للاختبار) .

هنا نستطيع مقارنة أداء الافراد بعضهم ببعض مهما اختلفت كلياتهم أو جامعاتهم ، ما داموا قد درسُوا مقرر المحاسبة أوجزءاً منه ، وما دام بنك البنود يغطي ما درسه هذا الفرد وهذا ما يعجز عن تقديمه الاختبار بصورته التقليدية جماعية ـ المرجع ، حتى لو كان هذا الاختبار التقليدي له صورتان

ولا يعوق هذا النموذج الاستخدام عندما يكون الهدف هو مقارنة أداء الفرد بمحك أو مستوى معين (كذا لوجيت) نرى أنه ينبغي أن يصل اليه الفرد لكي يعتبر ناجحا في دراسة هذا المقرر ، أو بمقارنته بمحك أو مستوى آخر نرى انه ينبغي أن يصل اليه الفرد لكي يستكمل دراسته العليا في مقرر المحاسبة . ولكن قد تثور بعض التساؤلات عند أستخدامها كمحكية ـالمرجع حيث أحسن البنود في الاختبار هي تلك التي يحصل عليها الافراد على الصفر قبل دراستهم لمقرر المحاسبة ثم يحصلون على الدرجة النهائية بعد دراستهم لذلك المقرر في حين تحذف هذه البنود من الاختبار الذي يبنى بتطبيق نموذج راش .

ب ـ قياس التحصيل في التعليم العام :

من الممكن تطبيق نفس الفكرة السابقة وذلك على مستوى التعليم العام أيضا ، خاصة بعد الاعداد الكبيرة الهائلة من الطلبة والطالبات والتي يستحيل معها أجراء أمتحانات مركزة بالعاصمة ، والذي قد يؤدي الى عقد أمتحانات مستقلة بكل مديرية تعليمية . هذا مع ملاحظة تزويد البنك دائما ببنود جديدة ، حيث يستعان ببعض البنود الموجودة بالبنك في عملية تدريج البنود الجديدة بحيث تكون معها على نفس المقياس المدرج .

وقد سبقت الاشارة الى كيفية ضم البنود الجديدة وتكوين بنوكها .

ثانيا : في مجال القياس العقلي :

يتكون المجتمع المصري من شرائح متباينة ، خاصة في المستوى التعليمي ، فمن الاميين الذين لا يقرأون ولا يكتبون الى ذوي المؤهلات العالية بل والعلماء والخبراء العالميين . ان عمل مقياس قومي للذكاء في مصر لهدف نتوق اليه ، ولكنه مستحيل التحقيق بالطرق الراهنة التقليدية في القياس النفسي ، حيث يستحيل أجراء نفس الاختبار على شرائح المجتمع المختلفة . وكم أخفق علماء النفس في مصر في محاولاتهم لعمل معايير لاختبارات الذكاء المقننة على بعض شرائح المجتمع وفي شرائح أخرى منه .

ولكن هناك أمكانية عمل أو أنشاء مقياس قومي للذكاء في مصر يمكن تطبيقه على جميع شرائح المجتمع المصري وذلك بتطبيق نموذج «راش» بعد تذليل مشاكل التطبيق التي سوف نتعرض لها في مجال نقد النموذج . فمن الممكن أنشاء عدة اختبارات متداخلة (أي تشترك في بعض بنودها) ، حتى يمكن ربطها بعضها ببعض وتدريجها على نفس المقياس المدرج حتى ننتهي الى مقياس واحد يغطي مدى واسعا من قدرة عقلية معينة ، ثم يكرر هذا بالنسبة الى قدرة عقلية ثانية وثالثة . . . . حتى يمكن أن نصل الى مقياس للذكاء يغطي مدىً واسعا من القدرات كما يغطي مدىً واسعا من المستوىٰ لكل قدرة من هذه القدرات .

مدى الأستفادة بتطبيق نموذج راش في جامعة الكويت :

تتبع جامعة الكويت نظام المقررات وهي الاولى بين جامعات الخليج في تطبيق هذا النظام الذي يتيح للطالب الفرصة في اختيار المقررات المناسبة في اطار الخطة الموضوعية . فهناك متطلبات جامعية وهناك مقررات أجبارية للتخصص وهناك مقررات أختيارية في أطار هذا التخصص ، وهناك مقررات لها متطلبات من مقررات أخرى وكل هذا موضوع بحيث يحقق أهدافا عامة للثقافة الجامعية وأهدافا خاصة بكل كلية وكل قسم بما يحقق أهداف المجتمع وأهداف الطالب .

وفي هذاالنظام المرن يجد الطالب نفسه امام اختيارت عديدة للمقررات والمواعيد المناسبة والأساتذة القائمين على التدريس . وكثيرا ما نرى أقبال الطلبة على أستاذ معين أما لقدرته الفائقة كأستاذ واب ورائد وأما لأن تقديراته التي يعطيها على قدر من السخاء يتيح للطالب معدلات عالية . هنا نصل الى بيت القصيد فهناك مقرر معين أو مقررات متناظرة يقوم بالتدريس فيها أساتذة مختلفون ، عندئذ نجد فروقا في التقدير تختلف بأختلاف الأساتذة وطرق تدريسهم وأختلاف الامتحانات التي يقدمونها ثم اختلاف تقديراتهم لاجابات الطلبة على هذه الامتحانات . ولنأخذ مثالا لذلك مقرر (١٠١) في علم النفس حيث يقوم سبعة عشر أستاذا على تدريسه . هنا يتيح تطبيق نموذج راش أنشاء بنك للبنود المقدرة الصعوبة تغطي كل أهداف المقرر وتتناول جميع الخبرات وأشكالها المختلفة التي يتعرض لها كل هؤلاء الأساتذة . ولقياس تحصيل الطلبة يسحب كل أستاذ مجموعة البنود التي تحقق الأهداف التي تتفق مع الخبرات التي يدرسها مع الطلبة مكونا بذلك أختبارا يجيبون عليه ويقدر لكل طالب منهم الدرجة الكلية على هذا الأختبار ثم يرجع الى الجدول الذي يوضح العلاقة التقيسية بين الدرجة الكلية للطالب على الأختبار ومستوى أدائه مقدرا باللوجيت :

في هذا الغاء للفوارق في تقدير الطلبة بين هؤلاء الأساتذة المختلفين حيث يقدر لكل طالب مستوى أداء على هذه المادة تقديرا موضوعيا لا يتأثر بالبنود التي يجيب عليها الفرد ولا بالأفراد الذين يجيبون على الأختبار ، وبالطبع لا يتأثر بالأشخاص الذين يقومون بتصحيح الأختبار .

كما أن تطبيق نموذج راش على امتحان الثانوية العامة بالكويت ـ وتحديد مستوى معين تقرر على أساسه قواعد القبول بالجامعة بحيث من اللازم أن يكون مستوى أداء الطالب في مادة معينة

كذا لوجيت وفي مادة أخرى كذا لوجيت وهكذا ، وذلك للقبول بكلية معينة ـ يكون أكثر عدالة من مجرد الأعتماد على النسبة المئوية للمجموع الكلي للطالب في امتحان قد يختلف مستواه ويتغير من عام لآخر .

هل نهمل التراث العربي من القياس العقلي أم نستفيد منه ؟

فمن الممكن بالطبع أن تستفيد من التراث الموجود من المقاييس العقلية العربية عند انشاء مقاييس ملائمة لنموذج «راش» فاذا أخذنا على سبيل المثال انشاء مقياس للقدرة العددية يلائم نموذج «راش» فيمكن أن نتبع الخطوات الآتية :

١ ـ حصر جميع الأختبارات التي تقيس القدرة العددية بجميع مستوياتها وأشكالها .

٢ ـ نبدأ بأختبار منها وليكن (أ) ويجري الأختبار على مجموعة كبيرة متباينة من الأفراد يفترض أنهم على مدى واسع من القدرة العددية .

٣ ـ نطبق عليه أجراءات نموذج «راش» حتى نصل الى الصورة التي نطمئن الى أنها تلائم هذا النموذج .

٤ ـ يكرر نفس العمل بالنسبة الى الأختبارات التي يفترض أنها تقيس أيضا القدرة العددية . ولكن ينبغي ملاحظة أن تكون هناك بنود مشتركة بين الأختبارين حتى يمكن تدريج صعوبة بنود الأختبار على نفس المقياس المدرج للأختبار (أ) .

٥ ـ وهكذا يمكن تكرار نفس العمل حتى نستغرق ما عندنا من أختبارات تقيس القدرة العددية مع تعديلنا للبنود التي لا تلائم النموذج وأدخالها مرة أخرى في بنود الأختبارات .

وهذا يستدعي أيضا عمل بنود جديدة تملأ ما قد يكون من فجوات ومن هنا يتكون بنك لبنود القدرة العددية مدرجة جميعها على نفس المقياس المدرج للقدرة العددية . بحيث اذا طبقت مجموعة من البنود التي تلائم فردا معينا نستطيع تقدير مستوى قدرته العددية بمقدار (كذا لوجيت) مع أخذنا في الأعتبار مسألة عدد البنود التي يجريها الفرد .

نقد نموذج راش

بعد أستعراضنا للنموذج الذي ابتدعه «جورج راش» كي يحقق الاهداف المختلفة للقياس ولا يتعارض مع مسلماته المتباينة ، وذلك بمحاولته الوصول الى الموضوعية البحتة في القياس السلوكي مشتقا أفكاره من مشابهته الظواهر السلوكية بظواهر الحياة الفزيائية ، ينبغي أن نقوم الموقف ونضع هذا النموذج على كفة الميزان .

وعندما نحاول أن ننقد هذا النموذج فأننا سنتناول هذا من النواحي الاتية :

ـ مناقشة بعض مسلماته الاساسية .

ـ تقييمه من حيث مدىٰ تحقيقه لبعض الاغراض التي وضع من أجلها .

ـ مناقشة بعض الصعوبات التي تكتنف تطبيقه .

١ ـ مناقشة بعض مسلماته الأساسية :

أ ـ ان الأفراد ذوو قدرة أحادية البعد :

هناك علامة أستفهام كبيرة على هذه المسلمة . فهل من الممكن أن يكون تحصيل الافراد وقدرتهم ذا بعد واحد مثل أطوالهم وأوزانهم ؟ فعندما ننتقل من المستوىٰ الفزيائي الى المستوى البيولوجي ، ومن المستوى البيولوجي الى المستوىٰ السيكلوجي ، فاننا لا نستطيع القول بأن هذه النقلة تمثل نقلات كمية فحسب بل هي أيضا نقلات كيفية . ومن ثم يكون تشبيه الاستجابات السلوكية التي تعتمد على اللغة وعلى المعنى (المستوىٰ الثالث) ، بصفة كالطول مثلاً (المستوىٰ الفيزيائي) تشبيها يعوزه الدقة ويتسم بالاختزالية ، أي بتسطيح المشكلات المعقدة وأختزالها اختزالا ـ قد يكون مخلا ـ الى جزئيات تنتمي الى مستويات أدنى . أن الطول صفة أحادية البعد أما أساليب السلوك فلها مضمون ثقافي حضاري يجعل الافراد يختلفون في تلك الاساليب تبعا لانتماءاتهم الجماعية ، مما يجعل فرض نموذج معين للاجابة صح/خطأ ، مثيرا للمناقشة . وقد ظهرت من قبل الاختبارات المتحررة من الثقافة(Culture free) ولكن وجد أنه من غير الممكن أن ينسلخ الفرد عند أجابته عن مفردات مقياس ما ـ عن المؤثرات الثقافية التي نشأ فيها وترعرع . فظهرت بعدها المقاييس العادلة أو المتعادلة الثقافة(Culture fair)لعلها تحقق الهدف ، ولكن في الحقيقة ، لا يمكن لاختبار أن يكون عادلاً الا عند الاخذ بمسلمة معينة وهي أن يمر جميع الافراد بنفس الخبرات أي أن تكون حياة بني الانسان نمطا واحدا . من هنا نرى أن مسألة التحرر من أثر الثقافة وبالتالي أن يكون جميع الافراد على متصل من القدرة أحادي البعد مسألة قد يكون فيها شك كبير .

ان المناقشة السابقة تصح ، اذا سلمنا بأن الظاهرة السلوكية التي نقيسها هي ظاهرة سلوكية بسيطة ، فما بالنا اذا كانت الظواهر السلوكية مهما صغرت وبسطت ففيها قدر من التعميم والتعقيد .

ب ـ حذف الافراد الحاصلين على درجة الصفر والدرجة النهائية على أختبار ما :

عندما يجري الاختبار بغرض معايرته أو تقييسه بطريقة نموذج «راش» فينبغي حذف الافراد الحاصلين على درجة الصفر أو على الدرجة النهائية على هذا الاختبار حيث يعتبر هؤلاء الافراد خارج مدىٰ الاختبار (درجة تجمد الماء درجة غليانه خارج مدى الترمومتر الطبي) . ولكن يحرمنا هذا الاجراء من أهم خصائص الاختبارات محكية ـ المرجع . حيث تعكس التغير أو النمو أو

الاكتساب ، حين يخفق الافراد في الاجابة عن جميع بنود الاختبار قبل البرنامج التربوي مثلا ثم ينجحون في الاجابة عن جميع بنود الاختبار بعد ذلك البرنامج .

جـ ـ حذف البنود التي لا يجيب عليها أحد أو التي يجيب عليها جميع الافراد :

بالمثل يستدعي معايره أو تقييس اختبار ما بتطبيق نموذج «راش» ، استبعاد تلك البنود التي يخفق جميع الافراد في الاجابة عنها أو تلك التي ينجح جميعهم في الاجابة عنها بحيث تعتبر هذه البنود، غير صالحة لقياس الافراد وهذا بدوره يحرمنا من أهم خصائص الاختبارات محكية ـ المرجع ، حيث تعتبر أحسن البنود هي تلك التي لا يستطيع جميع الافراد الاجابة عنها (معامل السهولة صفرا) قبل البرنامج التربوي مثلا ثم يستطيع جميع الافراد أن يجيبوا عن تلك البنود (معامل السهولة واحدا صحيحا) بعد ذلك بعد البرنامج ، أي تلك البنود التي تستطيع أن تعكس التغير أو النمو أو الاكتساب .

٢ ـ تقويم النموذج من حيث مدى تحقيقه لبعض الاغراض التي وضع من أجلها :

من الشروط التي يسعى الى تحقيها نموذج «راش» للوصول الى الموضوعية في القياس أن يكون تقدير صعوبة البند مستقلا عن عينه الافراد ، وأن يكون تقدير أداء الفرد مستقلا عن البند الذي يجيب عليه . وقد بدا من مناقشة الشرط الأول أنه ممكن التحقيق تماما أما الشرط الثاني فلم يكن تحقيقه بنفس هذه الصورة .

وقد أعطى مثالا على أختبار الطبيعة في أمتحان(G . C . E ., O -Level) حيث أستبعد ٢٠ بندا غير ملائمة للنموذج ، وأستبقى ٥٠ بندا أعتبرت ملائمة له . ثم قسمت البنود الى جزئين ، أحدهما يضم البنود السهلة والاخر يضم البنود الصعبة . ثم أجرى الاختباران الفرعيان على ٧٤٥ فردا ، فأصبح لكل واحد منهم درجتان ، درجة على كل اختبار فرعي . وحيث ان هاتين الدرجتين مستقلتان لذا فان تقدير تحصيل الافراد على كل واحد من الاختبارين الفرعيين يكون مستقلا عن الاخر . وقد تبين ان ٩٤,٤٪ من هؤلاء الافراد كان تقدير تحصيلهم على كل اختبار فرعي متساويا إحصائياً، في حين ان ٥,٦ ٪ منهم كان تقديرهم على كل اختبار فرعي مختلفاً . أي أن اكثر من ٥٪ من الافراد لا يلائمون هذا النموذج الاحتمالي . هنا يشير(Willmot ,A . and Fowles) ، الى أن هذه النسبة (٥٪) تشبة مستوى الدلالة ومن هنا تكون هذه النتيجة منطقية متوقعه . (٢٨)

ب ـ تقدير الاتجاهات والقيم :

كانت التطبيقات لنموذج «راش» منصبة أما على القدرات في المجال النفسي ، وأما على التحصيل في المجال التربوي . ولكن لم يكن هناك ما يشير الى تطبيق نموذج «راش» في مجال الاتجاهات أو القيم . ولعل التشبع الواضح للاتجاهات والقيم بثقافة المجتمع ، ؛ كما يبدو ذلك

من مراحل تكوين الاتجاهات والقيم اثناء عملية التنشئة الاجتماعية ، وعدم القدرة على تحديد الصواب والخطأ جعل تطبيق هذا النموذج منصبا على تقدير القدرات والتحصيل .

مناقشة بعض الصعوبات التي تكتنف تطبيق النموذج :

أ ـ تلاشي الاختبار !!

عندما تجري معايرة أختبار ما أو تقييسه بواسطة نموذج «راش» فينبغي كما سبقت الاشارة اليه ، أن يحذف الفرد الذي يعتبر أداؤه خارج نطاق الاختبار مما قد يؤدي الى أن يصبح احد بنود الاختبار خارج نطاق العينة ، وعندئذ نضطر الى حذف هذا البند . وعلى ذلك قد يصبح هناك فردا آخر خارج نطاق الاختبار وهكذا . فإذا كانت الدرجة النهائية هي الدرجة التي حصل عليها أحد الافراد فينبغي أن يحذف من التحليل ، فاذا حدث أن هذا الفرد كان الوحيد الذي أجاب على بند معين أجابة صحيحة ، فان حذفه يؤدي الى عدم وجود اى فرد قد وفق في الاجابة على هذا البند فينبغي عندئذ حذف هذا البند . وقد يترتب على ذلك ان يصبح هناك فردٌ كان الخطأ الوحيد لديه هو هذا البند ، وعندما يحذف هذا البند يصبح هذا الفرد حاصلا على الدرجة النهائية وهنا يحذف هذا الفرد . وهكذا فاذا استمر هذا الامر بهذه الصورة فقد نصل الى أن نحذف بنود الاختبار كلها وينتهي أمرها ويتلاشى الاختبار ! (٢٩)

ب ـ الصعوبات العملية :

على الرغم مما ظهر من مناقشة نموذج «راش» فان النظرية التي يقوم عليها تبدو فعالة ولكن هناك الكثير من الصعوبات التي تكتنفها في مجال التطبيق العملي . ولهذا بدأت مجموعة من الابحاث بالمركز القومي للبحوث التربوية بأنجلترا وويلز(N . F . E . R) لتكشف عن أحسن الطرق ـ والوسائل لتطويع هذه النظرية للتطبيق .

ان تطبيق هذا النموذج في مجال التربية أو علم النفس يحتاج الى فريق من العلماء والباحثين ومساندة من هيئات علمية سواء بالامكانيات العلمية أو المالية . أن مقياس الذكاء القومي البريطاني الذي بدأ في عام ١٩٦٥ وأعلن أخيرا في نشرة مطبوعات. N . F . E . R انه سيصدر في خريف عام ١٩٧٨ قد قام بمساندة من لجنة من الجمعية النفسية البريطانية وجامعة مانشستر وكذلك المركز القومي للبحوث التربوية .

وقد تناول بناء المقياس فريقان من العلماء والباحثين ، بدأ الفريق الاول من عام ١٩٦٥ وحتى عام ١٩٧٣ ثم تسلم العمل فريق آخر وأكمل وطور عمل الفريق الاول . وقد نفذت ميزانية المشروع عام ١٩٧٠ ، ورصدت له ميزانية جديدة عام ١٩٧٣ .

لقد أرسى «جورج راش» عالم الرياضيات الدانماركي أسس هذاالنموذج ، ونما وتطور في الولايات المتحدة الامريكية ، وأستخدمته بلاد اخرى من بينها بريطانيا ، التي أستعان فريق

العمل بها بجهود ونصائح Ben Wright الاستاذ بجامعة شيكاغو وبامكانيات مركز الكمبيوتر بهذه الجامعة ، ذلك أن العلم تراث أنساني لا ينفرد به فرد أو أمة وهذا هو الانفتاح العلمي .

والآن أمامنا طريقان : أما أن ننتظر حتى تحل جميع مشاكل تطبيق النموذج ، ويصبح استخدامه أمرا سهلا من الوجهة العلمية ، ثم نأخذ النتيجة جاهزة وليس لنا سوى أن نفهمها ونطبقها بحذافيرها . وأما أن نساهم نحن أيضا في صنع التراث العلمي للانسان ، ويلزمنا عندئذ العمل كفريق مع مساندة علمية ومادية ، كما يلزمنا أيضا المتخصصون في علوم الكمبيوتر وتطبيقها في المجال السلوكي بصورة خاصة .

خاتمة :

ترى الباحثة ان تعدد زوايا الرؤية في تفسير نتائج الاختبارت لا يحمل أية بلبلة على الاطلاق بل على النقيض فهي ترى في ذلك مزيدا من الاثراء لمعنى الدرجة الخام التي يحصل عليها الفرد على اختبار ما . وتدعو بوضوح الى وجهة النظر التي ترحب بفتح جميع النوافذ وتدعيم كافة الاتجاهات . واستخدام الاساليب والطرق المختلفة حتى يكون تأويل الدرجات أكثر معنى في خدمة كافة الاهداف وفي كل المجالات .

الحواشي

1 — Carver , R. P. Two Dimensions of Tests Psychometric and Edumetric. **American Psychologist.** . Vol. 29. N 7. July 1974.

٢ ـ المرجع السابق ، ص ٥١٢ .

3 — Papham , W. Criterian — **referenced Measurement, Educational Evaluation.** Ch. 7. Prentice—Hall. Inc. Englewood Cliffs. New Jersy. 1975.

4 — Murray, D., Rasch Item analysis and Scaling. **In the British Intelligence Scale**.Final report before Standarization. 1975 —1976. P. 470.

5 — Tyler, R.W. and Walf , R.W.A., Prespective on the issues. In Tyler, W., Walf, R.M. (eds). pp. 4 —6.

6 — Bloom, B B.S. Hastings, J.T., and Madans, F. Handbook of Formative and Evaluation of Student Learning. Mc Graw-Hill Book Co Inc. 1971. P. 45.

7 — Ebel, R.L. (1971), Criterions — referenced — Measurements Limitation, School review, 79, 282 — 288.

8 — Carver, R. D. Two Dimensions of Tests Psychometric and Edumetric. American Psychologist. Vol. 29. N 7. July 1974. P. 514.

٩ ـ المرجع السابق ص ٥١٤ ـ ٥١٦ .

10 — Ebel, R.L. (1971), Criterian — referenced — Measurements Limutation, School review, 79, 282 — 288

11 — Murray, D., Rasch Item analysis and Scaling. In the British Intelligence Scale. Final report before Standari zation. 1975 — 1976. P. 422.

١٢ ـ معصومة محمد كاظم . دور النماذج الرياضية في تطوير مفهوم الرياضيات التطبيقية في التعليم العام ١٩٧٨ .

13 — Willmot, S., and Fowles, D. The objective interpretation of test performance the Rasch Model applied. N.F.E.RPublishing Co . Ltd . 1974 . P . 15 .

14 — Murray, D., Rasch Item analysis and Scating. In the British Intelligence Scale. Final report before Standarization. 1975 — 1976. P. 419.

١٥ ـ نفس المرجع السابق .

16 — Willmot, S. and Fawles, D. The objective interpretation of test performance , the Rasch Model applied. N.F.E.R. Publishing Co. Ltd. 1974 P. 15.

١٧ ـ المرجع السابق ص ١٦٠ .

١٨ ـ المرجع السابق ص ١٤ .

١٩ ـ المرجع السابق ص ١٩ ـ

٢٠ ـ المرجع السابق ص ٢٠ ـ

٢١ ـ المرجع السابق الملحق ، ص ٢١ .

٢٢ ـ المرجع السابق ص ٢٢ .

٢٣ ـ المرجع السابق .

24 — Murray, D., Rasch Item analysis and Scaling. In the British Intelligence Scale. Final report before standarization 1975 — 1976.

25 — Willmat, S,. and Fowles, D. The objective **interpretation of test performance**, the Rasch Model applied: N.F.E.R. Publishing co. Ltd. 1974, PP. 25 — 45.

26 — Murray . D. , Rasch Item analysis and Scaling. In The British Intelligence Scale. Final report before Standarization. 1975 — 1976. P. 429.

٢٧ - المرجع السابق ص ص ٤٢٩ - ٤٣٠ .

28 — Willmat , S., and Fowles, D. The Objective Interpretation of test performance, the Rasch Model Applied. N.F.E.R. Publishing Co. Ltd. 1974, PP. 34 — 37.

٢٩ - المرجع السابق ص ٣٩ .



أنماط رعاية اليتيم وتأثيرها على مفهوم الذات في عينة من الأطفال في الاردن

د. محيي الدين توق *

علي عباس **

المقدمة

مفهوم الذات :

يحتل موضوع مفهوم الذات (Self - Concept) مركزا مرموقا في نظريات الشخصية كما ويعتبر من العوامل الهامة التي تمارس تأثيرا كبيرا على السلوك . ومفهوم الذات محدد بالسلوك وينبثق عن الخبرة الاجتماعية وينظر اليه كجزء يؤثر في البيئة الاجتماعية ويتأثر بها(١) .

لقد قسم جورج ميد الذات البشرية الى قسمين : ذات اجتماعية وذات مبدعة ، اما الذات الاجتماعية فيكتسبها الفرد من اتصاله بالاخرين في المجتمع ، وتتضمن المحتوى الاجتماعي للذات وهي نتاج التعلم من الاخرين ، اما الذات المبدعة فتشمل على المضمون الفردي للذات(٢) . وميز لند هولم(Londholm) بين الذات الذاتية والذات الموضوعية ، ويرى أن الذات الذاتية تتكون وفق عوامل متعددة ، وتتكون الذات الموضوعية من الرموز التي يصف الاخرون الشخص من خلالها . اما الذات عند ساربين(Sarbin) ، فهي مكتسبة فالفرد يكتسب مجموعة من الذوات مثل الذات البدنية والذات المستقبلة والذات الاجتماعية .

وذكر هول ولندزي(Hall and Lindzey) ان لكلمة الذات كما استخدمت في علم النفس معنيين : الاول هو الذات كموضوع(Self-as-Object) ويشير الى فكرة الشخص عن نفسه ، والثاني هو الذات كعملية(Self - as process) بمعنى ان الذات تتكون من مجموعة أنشطة وفاعلة من العمليات كالتفكير والادراك والتذكر ، ولكنهما في المقابل عند مناقشة ذلك ، اشارا بأنه لا توجد نظرية حديثة للذات تعتقد بوجود وسيط او عامل نفسي(psychicAgent) او شبيه داخلي(Inner mainkin) ينظم افعال الانسان ، فالذات سواء اعتبرت موضوعا . او عملية او

---

* استاذ مساعد بقسم علم النفس في الجامعة الأردنية .

** معهد تدريب المعلمين ـ الانروا ـ الأردن .

الاثنين معا ، ليست انسانا صغيرا بداخلنا ، بل انها تشير الى موضوع العمليات النفسية او الى تلك العمليات نفسها . ويفترض ان تلك العمليات يحكمها مبدأ السببية ، فالذات ليست مفهوما ميتا فيزيقيا وانما هي ، مفهوم يقع داخل دائرة علم النفس[٣] .

اما الذات عند كارل روجرز وهي المفهوم النواة في نظريته عن الشخصية كما شرحها في كتابه العلاج المتمركز حول العميل Client - Centerd Therapy فقد جاءت متاثرة بعلم الظاهرانية(الفينومينولوجيا) ـ(Phenomenology) ـ كما طورها سنيج وكومبس ، ونظرية التفاعل الاجتماعي(Social Interaction) كما تحدث عنها ميد وكولي(Mead and Cooley) ونظرية سوليفان في العلاقات الشخصية(Sullivan's Interpersonal Theory) ، كما ان الذات عند روجرز لها خصائص منها : ان الذات تنزع الى الاتساق ، وان الشخص يسلك باساليب تتسق مع ذاته وان الخبرات التي لا تتسق مع الذات تدرك بوصفها تهديدات ، وتتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم[٤] . وقد حدد روجرز وماسلو وكومبس وكيلي سمات رئيسية خمساً للفرد الذي يحقق ذاته في تقرير لهم نشر في الكتاب السنوي لجمعية التوجيه وتطوير المناهج عام ١٩٦٢ (Association for Supervision and Curriculum Development) منها : ان الشخص الذي يحقق ذاته له ادراك مناسب للذات ، ويتعامل مع الحقيقة بسهولة ويتقبلها . ولهذا الشخص رغبة في ان يكون جزءاً من عملية التغيير ، وانه مهتم او معنى بالدفاع عن الامر الراهن . ولهذا الشخص وجهة نظر ايجابية نحو نفسه ، وثقة متزايدة بقدراته ، وله طموحات واقعية . ولهذا الشخص بسبب انفتاحة على الخبرات مستوى عال من التكامل الشخصي ويخضع تجاربه الجديدة للتقويم الموضوعي . كما ان لديه شعورا قويا بالتعاطف مع الاخرين لانه قادرٌ على الانطلاق من ذاته ، بحيث يمتد مفهومه للذات ليشمل عائلته واصدقاءه وافراد مجتمعه[٥] .

وقد استخدم العلماء مصطلح الذات او مفهوم الذات ليعبروا عن مفهوم افتراضي شامل يتضمن جميع الافكار والمشاعر عند الفرد التي تعبر عن خصائص جسمه وعقله وشخصيته ، ويشمل ذلك معتقداته وقيمه وقناعاته كما ويشمل خبراته السابقة وطموحاته[٦] .

ويوصف مفهوم الذات بانه مجموعة من المعتقدات والمشاكل التي توجد ضمن امكانات الاطفال ، وان تفسيرهم للاحداث يتمشى مع تقويمهم لانفسهم ، مما يؤدي بالتالي الى اختلافات في كيفية بلورة مهمات الاداء[٧] . ويشير مفهوم الذات الى ادراك الفرد لذاته ، وتتشكل ادراكات الفرد هذه من خلال تفاعله مع بيئته ، تتأثر بالمعززات البيئية والجهات الهامة بالنسبة له . كذلك ينظر الى مفهوم الذات بانه مكتسب ومتعلم ، وتعتبر البيئة الجسمية والعقلية من المحددات الاساسية لتشكيل مفهوم الذات ، بالاضافة الى كون العلاقات الهادفة لها دور هام في تشكيله وتطوره . ويمثل مفهوم الذات عند اصحاب نظرية التعلم قمة الخبرات الشخصية والاجتماعية التي تشكلت عند الطفل . واعتبر اصحاب نظرية التعلم ان عمليات الاشراط والتعميم والعقاب ومصادرها ، والتوقعات والصراعات والاحباطات عوامل تلعب دورا هاما في تمييز الاخرين عن

الذات ، وتؤ ثر بشكل واضح في التعبير عن وعي الفرد لذاته وتقويمه لها في وقت لاحق[8] . على اية حال ، ليست لمفهوم الذات كينونة مستقلة داخل الفرد وانما هو نافع وهام في تفسير سلوك الفرد والتنبؤ به ، ومن المعتقد ان ادراك الفرد لذاته يؤ ثر في الطرق التي يسلك فيها ذلك الفرد . وان سلوكه يؤ ثر كذلك في الطرق التي يدرك فيها ذاته وان طبيعة التأثيرات المتبادلة فيما بين هذه الادراكات وذلك السلوك ووجهة هذه التأثيرات تعتبران جزئين هامين من تعريف الذات[9] .(Shavelson, Hubner, Stantor, 76. p. 411) .

الرعاية الاجتماعية

نلاحظ من خلال ما عرض من اراء ان مفهوم الذات مكتسب ، يكتسبه الطفل في مراحل نموه الاولى ، حيث تلعب الانفعالات مع الاشخاص المهمين في حياته خصوصا والديه دورا كبيرا في ذلك ان اهم انواع النمو والتعلم عند البشر تحدث ضمن نطاق من التفاعل الاجتماعي مع الاشخاص الاخرين . . . . وعلى رأس هذه الانواع من التفاعلات تطور قيم الفرد ومعتقداته واتجاهاته ومفهومه عن ذاته . ان الملاحظة الشخصية والاكلينيكية تشير بشكل واضح بان الصحة العقلية والجسدية تعتمد على نوعية علاقات الفرد مع الاخرين ، وبخاصة علاقاته مع ابويه واقاربه ومعلميه ورفاقه ، ان الرفض والحرمان من الاتصال الاجتماعي يعتبران اكبر تهديد لذات الانسان ولارادة الحياة لديه[10] .

لذلك اهتم علماء النفس بالخبرات المبكرة التي يخبرها الطفل في السنوات الاولى من حياته حيث تلعب دورا مهما في تكوين وبناء شخصيته وتشكيل سلوكه . وتقوم الاسرة عادة بدور الوكلاء السيكولوجيين للمجتمع ! فهي تساهم في اكساب الطفل اصوله السلوكية الاولى ، ومنها يكتسب الطفل نظام الثواب والعقاب وكذلك معرفته ومهاراته واتجاهاته وقيمه . ويعتبر علماء الاجتماع البيئة الاجتماعية وخصوصا الأسرة ذات اهمية . كبيرة في تشكيل شخصية الفرد ، باعتبارها الجماعة الاولى التي يتفاعل معها الفرد منذ ولادته وكذلك فان عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها الاسرة للطفل لا تتحقق الا بوجود علاقة خاصة وقوية بين الوليد والأم ، وبينه وبين الاب ، وتتضمن هذه العلاقة الخاصة امداد الطفل بالعطف والحب والرعاية والحماية والمساعدة ، وجميعها وظائف هامة بالنسبة للوليد البشري[11] .

ويتأثر مفهوم الذات الى حد كبير بالعلاقات الاسرية بين الطفل ووالديه ، فالفروق في الاجواء الاسرية وطرق التنشئة تحدث فروقا بين الاطفال في مكونات الشخصية وفي تقدير هؤ لاء الاطفال لانفسهم وبشكل عام فان للعلاقات الاسرية اثرا ايجابيا في تكوين الشعور بالامن وتطور مفهوم الذات الايجابي(Positive Self-Concept) عند الطفل[12] .

قد يحدث ان تتعرض الاسرة لاحداث طارئة تجعلها غير قادرة على القيام بدورها وتقديم الرعاية اللازمة لاطفالها ، ومن الاحداث الطارئة التي تؤ دي الى تصدع البيوت بشكل دائم :

الموت ، والانفصال والطلاق . مما قد يؤ دي الى وضع اقتصادي واجتماعي له بالغ الاثر على الطفل[١٣] . ان فقدان احد الابوين أو كليهما وترك ابناء صغار من خلفهم يضيف الى المجتمع ومؤ سساته ، مسؤ وليات جديدة بصدد المحافظة عليهم ورعايتهم ، اذ ان غياب الرعاية السليمة للطفل اليتيم يؤ دي الى تشرده وتخلفه العلمي وجنوحه[١٤] . .

كما وتبرز أهمية المؤ ثرات الاسرية في نمو الطفل وفي تكوينه الشخصي عندما يفقد الطفل أحد أبويه في طفولته المبكرة خاصة وفي هذه الحال ان لم يتوفر له البديل المناسب ، يمكن أن يؤ ول الى مشاعر انعدام الامن والقلق والاتكال بالاضافة الى تأثيرات في الشخصية يمكن أن تكون خطيرة . الا انه يصعب تحديد هذه التأثيرات والتي تعتمد على تفاعل مركب بين عدة عوامل مثل الجنس والاستعداد الوراثي والعمر . وجنس المفقود والبديل عنه وشكل الرعاية المتيسر للطفل في فترة النمو .

لقد طور الباحثون الاجتماعيون في مجال رعاية الطفل هرما تفاضليا يتعلق بتفضيلهم للمؤ سسات التي ترعى الايتام واعتبروا ان بيت الطفل الاسرى حتى وان كان غير مناسب أفضل من احسن مؤ سسة داخلية[١٥] . ويؤ كد اهمية علاقات الاسرة وحياة البيت تاريخ حياة الافراد الذين قضوا طفولتهم في المؤ سسات حيث تتصف رعاية الاطفال فيها بالرتابة والافتقار الى علاقات الحنو بين الطفل والوالدين . وقد اشار بولبي في تقرير له عام **١٩٥١** بان الاطفال الصغار وان كانوا في اسر سيئه يكونون في وضع أفضل من وجودهم في مؤ سسات لا يمكنها تزويدهم بالاشباع العاطفي الكافي .

ان حياة العائلة دون شك ذات اهمية بالغة بالنسبة للطفل وليس ثمة مكان أو مؤ سسة تعادل في رعايتها واهتمامها وحنوها جو البيت بالنسبة للطفل ، وفي المقابل فان طفل المؤ سسة يعيش عالمين : عالم المؤ سسة ، وعالم أسرته الخاصة ، وليس بالامكان ايجاد مؤ سسة أو اسرة خاصة تشكل بديلا كاملا للأسرة . وعلى اية حال ، فان القول بان البيوت السيئة تكون أفضل في الغالب من المؤ سسات الجيدة ، ابعد من ان يكون قاطعا تماما . فكل شيء يعتمد مدى سوء البيت وجودة المؤ سسة . وقد عدل الجدول المتعلق بالمواصفات النسبية للمفاضلة بين البيت والمؤ سسة بصيغ مختلفة ولم يعد ينظر الى المؤ سسة على انها مكان مفضل على غيره ، حتى ولو توفرت فيها المواصفات المناسبة لبعض المجموعات من الاطفال .

ان المؤ سسات والبيوت ينظر اليها الان على انها متكاملة اكثر منها متنافسة ، فكلاهما ضروري ومناسب ولكن لمجموعات مختلفة من الاطفال وكلاهما يملك مكانا خاصا في نسيج الخدمات المقدمة لرعاية الطفل .

مشكلة الدراسة :

يفترض ان يؤ دي والد الطفل وامه في مجتمعنا الوظائف الضرورية لرعاية الطفل ، في

الاحوال العادية للاسرة . ولكن يحدث ان تواجه الاسرة طارئا ما كوفاة احد الوالدين ، أو كليهما وعندئذ يصبح من الضروري ايجاد بدائل عن الاب والام لتقديم اعمال الرعاية اللازمة . وغالبا ما يتحمل الاقارب المباشرون مسؤ ولية رعاية الطفل ، ويقدمون له ما يلزم من معونة ودعم ضروري لكي يستمر في كنف رعاية أسرية ، واحيانا يفشل الاقارب في اداء هذه المهمة ، لسبب من الاسباب خصوصا حين تبرز صعوبات من مثل كون الاقارب مرضى ، أو مسنين ، او يقطنون بعيدا ، أو عاجزين لاسباب اقتصادية .

تقدم للطفل اليتيم في البيئة الاردنية انواع من الرعاية منها :

١ ـ العيش في كنف أحد افراد اسرته (الممتدة) .

٢ ـ العيش في كنف احد افراد أسرته الممتدة بالاضافة الى بعض الخدمات الاخرى التي تقدم من خلال الرعاية الاجتماعية في المؤ سسات أو من خلال البرامج الخاصة .

٣ ـ العيش في كنف مؤ سسة .

٤ ـ العيش في كنف اسرة بديلة .

تتناول هذه الدراسة اشكال الرعاية من حيث اثارها على تكيف الطفل اليتيم ، وبالتحديد على مفهوم ذاته ، كمفهوم تكيفي يتأثر الى حد كبير بالمؤ ثرات البيئية وطرق التنشئة الاجتماعية . وبذلك يكون هدف هذه الدراسة هو معرفة اثر نوع الرعاية الاجتماعية المقدمة للطفل وجنسه وعمره على مفهوم الذات لديه .

أما الاسئلة التي حاولت هذه الدراسة الاجابة عليها فهي :

١ ـ ما الفرق في مفهوم الذات بين الاطفال الايتام الذين يعيشون في كنف رعاية اسرية ممتدة فقط ، والاطفال الايتام الذين يعيشون في كنف رعاية اسرية ممتدة بالاضافة الى برامج خاصة تقدم لهم ، والاطفال الايتام الذين يعيشون في كنف رعاية المؤ سسات والاطفال غير الايتام ؟ .

٢ ـ ما الفرق في مفهوم الذات بين الاطفال الذكور والاناث من الايتام وغير الايتام ؟ .

٣ ـ ما الفرق في مفهوم الذات بين الاطفال الصغار والاطفال الكبار ؟ .

وتأتي أهمية هذه الدراسة من محاولتها الكشف عن فاعلية شكل الرعاية المتيسرة للطفل اليتيم في الاردن . اذ ان معرفة فاعلية شكل الرعاية تساعد في التخطيط لبرامج هؤ لاء الاطفال وكذلك فانها تفيد في مساعدة هؤ لاء الاطفال الايتام للتكيف السليم . وكذلك قد يستفاد من نتائجها في دراسات محلية اخرى .

اما الفرضيات التي حاولت هذه الدراسة الاجابة عنها فهي :

١ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية (٠,٠٥) في مفهوم الذات بين الاطفال الايتام الذين يعيشون في كنف رعاية اسرية ممتدة والاطفال الذين يعيشون في كنف رعاية اسرية ممتدة بالاضافة الى برامج خاصة تقدم لهم ، والاطفال الايتام الذين يعيشون في كنف رعاية المؤسسات والاطفال غير الايتام .

٢ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية (٠,٠٥) في مفهوم الذات بين الاطفال الذكور والاناث من الايتام وغير الايتام .

٣ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية (٠,٠٥) في مفهوم الذات بين الاطفال الصغار والاطفال الكبار .

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات يجدر تعريفها تعريفا اجرائيا محدداً منها :

١ ـ اليتيم : اعتبرت هذه الدراسة الطفل يتيما اذا فقد احد ابويه أو كليهما بالموت .

٢ ـ الطفل الصغير : الطفل الصغير هو الذي يتراوح عمره من سن ٨ سنوات الى ١١ سنة .

٣ ـ الطفل الكبير : اعتبرت هذه الدراسة الطفل كبيرا اذا تراوح عمره من سن ١٢ سنة الى نهاية سن ١٥ سنة .

٤ ـ الرعاية الاسرية الممتدة : وهي تشمل جميع انواع الرعاية المقدمة للطفل عند تيتمه بواسطة اقاربه كالجد أو العم أو الخال . . . الخ .

٥ ـ الاسرة الطبيعية : هي التي يهيء الوالدان للطفل فيها حياة منزلية سوية .

٦ ـ البرنامج الخاص : نوع من الرعاية المتيسرة للطفل اليتيم الفلسطيني في الاردن يتم تنفيذها على شكل مخيمات صيفية تقام سنويا لمدة شهر واحد تقريبا حيث تقدم فيها برامج تربوية وترويحية وثقافية ورياضية وفنية وعلمية .

٧ ـ طفل المؤسسة : هو الطالب الذي يدرس في مدرسة داخلية تابعة لجمعية تقدم خدمات متنوعة للاطفال الايتام .

الدراسات السابقة :

ان شكل الرعاية ونوعيتها ظهرت بشكل مهم في دراسات متعددة في كل من الرعاية الاسرية ورعاية المؤسسات ، وان المتغير الاساسي الذي يرتبط بتطور السلوك هنا هو نوعية العلاقات العائلية [١٦] . وتظهر اهمية العلاقات العائلية بالنسبة للاطفال بشكل مؤكد من خلال الدراسات التي اجريت على الاطفال الذين عاشوا في رعاية مؤسسية ، وان فقدان الوالدين وبخاصة الام

بسبب الموت أو غيره يشير الى اهمية العلاقات العائلية بالنسبة للطفل[17] (Hurlock, 64 P., 238) .

ان فقدان الطفل لاحد ابويه يمكن ان يؤدي الى الشعور بعدم الامن والقلق والاعتمادية ، كما ويعتبر الوالدان ومحيط الطفل الاجتماعي من العوامل الهامة في تشكيل مفهومه عن ذاته . وان مفهوم الطفل عن ذاته يتشكل ضمن نمط للرعاية المميزة للعلاقات الاسرية حيث تلعب الام الدور الاهم في حياة الطفل اكثر من أي شخص اخر ، وان مواقفها من الطفل ، ومعاملته ، تلعب دورا رئيسيا في نمو شخصيته[18] . كما ان طبيعة المشكلات الناجمة عن غياب الاب تعتمد على سن الطفل ، ففي الطفولة المبكرة يكون فقدان الاب مثيرا للقلق وفي مرحلة المراهقة تصبح المشكلة اكثر حدة ، اذ يصبح المراهق بحاجة ماسة الى مصدر الامن والحماية والثقة في وجه الازمات التي يتعرض لها .

كما أن ادراك الطفل الكبير للموت يصبح اكثر وضوحا من ادراك الطفل الصغير له ، ذلك لان المراهق اقدر على تمييز التغير في نمط حياة العائلة ، وغالبا ما يستقي مشاعر الحنان للمتوفى .

ويرى (Bossard) ان جو العائلة التي تعيش في كتلة واحدة وتشارك في كافة المناسبات العائلية يتميز بالالفة والمحبة بعكس ما اذا كانت هذه العائلة محطمة بسبب الموت أو الانفصال .

وفي بحث قام به (Mussen) واخرون لدراسة اثر العلاقة بين الوالدين والابناء على شخصية الابناء المراهقين واتجاهاتهم ، اتضح ان الابناء الذين لم يحصلوا على عطف ابوي كاف ، كانوا اقل امنا ، وأقل ثقة بالنفس ، وأقل توافقا في علاقاتهم الاجتماعية ، كما كانوا أقل اندماجا في المجتمع ، واكثر توترا من هؤلاء الذين يرون انهم يحصلون على عطف ابوي كاف[19] .

ويرى فروم ، ان كل صفات الطفل تصوغها الاسرة ، حيث تقوم الاسرة عادة بدور « الوكلاء السيكولوجيين » وفي دراسة اجراها (Rosenberg) عام ١٩٦٥ على عينتين كبيرتين تبين وجود علاقة واضحة بين جوانب نمو الشخصية والصفات الاساسية لبيوت افراد العينة ، وكذلك أظهرت النتائج بأن الشخص الذي لم يحقق ذاته ، كان يتصف بالانفرادية والقلق والاكتئاب والحساسية من انتقادات الغير ، وفي المقابل فان الشخص الذي حقق ذاته كان يتصف بالمشاركة في النشاط الاجتماعي ، والثقة في الاخرين ، والقيادة في مجموعتيه . وقد استنتج الباحث عند تفسيره لنتائج هذه الدراسة بان الانفصال المبكر سواء بالموت او الطلاق يترك الام في موقف حرج ، يجعلها تشعر بالقلق وعدم الامن ، وهذا بالتالي ينعكس على نمو شخصية اطفالها[20] .

ان عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها الاسرة والارتقاء النفسي والاجتماعي لا يتحقق الا بوجود علاقة خاصة وقوية بين الوليد البشري والام وبينه وبين الاب ، وتتضمن هذه العلاقة الخاصة امداد الطفل بالعطف والحب والرعاية والحماية والمساعدة ، وهي وظائف هامة بالنسبة للوليد البشري في سنواته المبكرة ، وبدون هذه الرعاية ، كما يحدث في الملاجىء والمؤسسات لا

يستطيع المجتمع غالبا ان يحصل على افراد اسوياء صالحين[٢١] . وتشير نتائج الدراسات التي اجريت في بيئات اجنبية (امريكية) حول الاطفال الايتام الذين يودعون في مؤسسات خاصة لرعايتهم ، أو في اسر بديلة ان مستوى النضج والتكيف الذي يتحقق للطفل اليتيم ، يعتمد بدرجة كبيرة على مستوى الرعاية المقدمة له ومدى خصب بيئة المؤسسات بالمثيرات والخبرات[٢٢] .

وفي دراسة اجراها(Spitz) على اطفال المؤسسات ، وجد انهم يعانون من نقص عام في الاثارة البيئية ، ويعانون في حياتهم ، من نقص عام في الاتصال مع الام ، أو بديل الام[٢٣] . كما وجد(Wolkind) ان حدة الاضطراب السلوكي تخف عند اطفال المؤسسات ، عندما يستمرون مدة سنتين مع المشرفة نفسها[٢٤] .

وتوصل كابلان(Kaplan) في دراسته لمفهوم الذات الى بيان تأثير البيوت المتصدعة ، حيث وجد ان مفهوم الذات كان أكثر سلبية لدى الافراد الذين مروا بخبرات بيوت متصدعة بسبب مواقف منها ، وفاة الاب ، دخول احد الوالدين مستشفى الامراض العقلية ، أو انفصال الطفل عن البيت ليعيش في بيت اخر قبل سن السادسة عشرة ، أو زواج احد الوالدين بعد سن الثامنة[٢٥] .

وقد اشار جولد فارب(Goldfarb) عند مراجعة دراسة له على الاطفال ، كانت اعمارهم ٧ ، $\frac{١}{٢}$ ٨ ، ١٢ سنة ، واجريت الدراسة على مجموعتين : المجموعة الاولى حضر اطفالها الى بيوت التبني بعد ان عاشوا مع عائلاتهم الاصلية . ان الخصائص الشخصية لاطفال المؤسسات كانت تتصف بالسلبية واللامبالاة ، وقلة الاهتمام والتشاؤم ، كما انهم كانوا اقل شعورا بالامن ، واكثر انعزالية ، ولا يشاركون في العلاقات الاجتماعية الفعالة ، ويعانون من صعوبة مدرسية ويظهرون تأخرا في الكلام . واظهروا كذلك القلق وعدم القدرة على التركيز ، وافتقاد عنصر الابداع والدافعية .

وتوصل جولد فارب من دراسته العديدة على اطفال بيوت التبني بأنهم على علاقة أحسن مع العالم الخارجي ، ويتصفون بنضج في الشخصية بشكل عام أكثر من اطفال المؤسسات[٢٦] .

أما نتائج البحوث التي اجريت لمعرفة علاقة العمر بمفهوم الذات جاءت مختلفة فيما بينها اذ وجد بعضها ، ان الكبار في العمر أكثر ايجابية في مفهوم الذات من الاصغر سنا ، ووجد البعض الاخر ، ان لا علاقة للعمر بمفهوم الذات ، ولعل هده الاختلافات في النتائج قد تعود الى اختلافات عينات البحث **(نعيمة الشماع ،٧٧ ص . ٢١٣) . ولكن وجد أن مفهوم الذات مرتبط بالعمر ، إن التغييرات المتعددة التي تلازم الفرد ، تلازم التغير في مفهوم الذات, BYRNE) (464. P . 66 ووجد(Angel) ان مفهوم الذات يتصف بالثبات والايجابية خلال نمو الفرد مرحلة المراهقة الى البلوغ(BYANE ,66 , P .464) .**

وتؤثر الفروق الفردية في النمو الجسمي على الشخصية والتكيف الاجتماعي خلال مراحل النمو المختلفة عند الفرد ، وتعتبر فكرة الجسم شيئا مهما من الذات وكذلك فان تأثيرات النمو

الجسمي المبكر أو المتأخر تختلف عند الذكور منها عند الاناث ، ويعتبر النضج الجسمي متغيرا مؤثرا في الشخصية بشكل أقل عند الاناث منه عند الذكور ، حيث تلعب ثقافة المجتمع أهمية كبيرة في تحديد دور الجنس[٢٧] .

واشارت نتائج الدراسة التي اجريت في البيئة الاردنية حول الفروق الفردية في مفهوم الذات بين الايتام وغير الايتام في عينة من الاطفال الاردنيين ان الفروق الفردية بين الايتام وغير الايتام لم تكن ذات دلالة في جميع ابعاد مفهوم الذات ، باستثناء بعد القيمة الاجتماعية الذي كانت الدلالة فيه لصالح الايتام[٢٨] .

واشارت نتائج تلك الدراسة كذلك الى ان الاطفال الايتام في عينة الدراسة ، قد هيئت لهم من الظروف الرعاية الاسرية في كنف اقاربهم بالاضافة الى ظروف الرعاية الموجهة في برامج خاصة مما جعلهم في مستوى من التكيف لا يقل عما يحقق لغير الايتام ان لم يتفوق عليه في بعض الجوانب. وكذلك كان تأثير العمر واضحا وذا دلالة . أما بالنسبة لتأثير الجنس فقد كانت النتائج في الاتجاه نفسه الذي اشارت اليه الدراسات السابقة لصالح الاناث .

الطريقة

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الاطفال الايتام في سن ٨ الى سن ١٥ سنة ، من ابناء الفلسطينيين اللاجئين عام ١٩٤٨ والنازحين عام ١٩٦٧ ، الذين يسكنون في الاردن ، والمسجلين في مدارس وكالة الغوث الدولية للعام الدراسي ٧٩/ ٨٠ ، وايتام مدارس المؤسسات الخاصة التي تقوم بتقديم أعمال الرعاية لهم .

عينة الدراسة :

شملت عينة الدراسة (٤٣٢) طفلاً يتيماً ، اختيروا من مجتمع الدراسة بطريقة الاختيار العشوائي البسيط .

وتكونت عينة الدراسة من الفئات التالية :

الفئة الاولى : اختير افراد هذه الفئة من اطفال المخيمات الصيفية للايتام ، وقد اختير الاطفال الذكور ، من بين اطفال المخيم الصيفي للايتام الفلسطينيين في الاردن* والذي

---

* أقيم هذا المخيم في مركز تدريب عمان التابع لوكالة الغوث الدولية ، صيف عام ١٩٧٩ حيث اشترك هؤلاء الاطفال في برنامج نفذتهُ جمعية الشبان المسيحية بالتعاون مع وكالة الغوث الدولية .

عقد في صيف عام ١٩٧٩ ، كما اختيرت الاناث ، من مخيم صيفي اخر ، خاص بالمحرومات (اليتيمات)** .

الفئة الثانية : اختير افراد هذه الفئة ذكورا واناثا ، من بين الطلبة الايتام في مدارس وكالة الغوث الدولية ، والمتواجدة في مخيم البقعة قرب عمان العاصمة .

الفئة الثالثة : اختير افراد هذه الفئة ذكورا واناثا ، من بين طلبة المدارس التابعة لمؤسسات ترعى الاطفال الايتام والمتواجدين في مدينة عمان .

الفئة الرابعة : اختير افراد هذه الفئة ذكورا واناثا ، من بين الطلبة غير الايتام ، في مدارس وكالة الغوث الدولية ، الواقعة في مخيم الوحدات في عمان العاصمة .

وقسم افراد هذه الدراسة الى ذكور واناث ، والى صغار وكبار ، واعتبر الطفل صغيرا اذا قل عمره عن ١٢ سنة وزاد عن ٨ سنوات (سنة الولادة بين ٦٨ و ١٩٧١) واعتبر الطفل كبيرا اذا كان عمره يتراوح بين ١٢ الى ١٥ سنة (سنة الولادة بين ٦٤ و ١٩٦٧) . والجدول رقم (١) يبين توزيع افراد هذه العينة على متغيرات الدراسة .

** أقيم هذا المخيم الخاص بالبنات اليتيمات في مركز تدريب عمان التابع لوكالة الغوث الدولية صيف عام ١٩٧٩ ، وطبق فيه برنامج مشابه لمخيم الاطفال الايتام الذكور .

جدول رقم (١)
توزيع افراد عينة الدراسة الذين طبقت عليهم
قائمة مفهوم الذات ، حسب نوع الرعاية ،
والجنس والعمر

نوع الرعايـــة	ذكور		اناث		المجموع
	كبار	صغار	كبار	صغار	
أطفال ايتام يعيشون في رعاية اسرية ممتدة وتقدم لهم اعمال الرعايةولهم برنامج	٢٧	٢٧	٢٧	٢٧	١٠٨
أطفال ايتام يعيشون في رعاية اسرية ممتـــدة فقـــط	٢٧	٢٧	٢٧	٢٧	١٠٨
أطفال ايتام يعيشـون فـي رعاية مؤ سسيـــة .	٢٧	٢٧	٢٧	٢٧	١٠٨
أطفال غير ايتـــام	٢٧	٢٧	٢٧	٢٧	١٠٨
المجمـــوع	١٠٨	١٠٨	١٠٨	١٠٨	٤٣٢

تصميم الدراسة :

استخدم أسلوب تحليل التباين ٤ X ٢ X ٢ / لاختبار تأثير : نوع الرعـاية ، والعمـر ، والجنس كمتغيرات مستقلة على مفهوم الذات كمتغير تابع . وقد تكون عامل نوع الرعاية ، من اربعة مستويات هي : اسرية ممتدة تقدم للطفل اليتيم فقط ، أسرية ممتدة تقدم للطفل بالاضافة الى خدمات اخرى وبرنامج ، ورعاية مؤ سسية ، ورعاية أسرية للاطفال غير الايتـام . أمـا عامـل العمر ، فقد تكون من مستويين هما : صغار (٨ ـ ١٢) سنة وكبار (١٢ـ ١٥) سنة . وتكون عامل الجنس ، من مستويين : ذكور واناث .
ويبين الشكل (١) التصميم المستخدم في الدراسة .

الشكل رقم (١)
التصميم المستخدم في الدراسة

نوع الرعاية	أطفال صغار ٨ـ٢ سنة		أطفال كبار ١٢ـ١٥ سنة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث
رعاية اسرية ممتدة	مفهوم الذات	مفهوم الذات	مفهوم الذات	مفهوم الذات
رعاية اسرية ممتدة بالاضافة الى برنامج .	مفهوم الذات	مفهوم الذات	مفهوم الذات	مفهوم الذات
رعاية مؤ سسية	مفهوم الذات	مفهوم الذات	مفهوم الذات	مفهوم الذات
رعـاية اسرية لاطفـال غـــيرايتام	مفهوم الذات	مفهوم الذات	مفهوم الذات	مفهوم الذات

أداة البحث :

استخدمت في الدراسة قائمة مفهوم الذات للاطفال من سنة (٧) الى سن (١٦) سنة ، والتي قام بأعدادها وتطويرها عبدالله زيد الكيلاني وعلي عباس .

وقد تألفت هذه القائمة في صورتها النهائية من ١١٢ فقرة ، موزعة في ثمانية مقاييس فرعية بالتساوي تضمن كل منها ١٤ فقرة . ومثلت هذه المقاييس الفرعية ثمانية ابعاد للشخصية ، أعطي كل منها رمزا خاصاً ، وهو عبارة عن حرف يمثل السمة التي يقيسها على النحو التالي :[٢٩] .

١ . القيمة الاجتماعية : ق
٢ . الجسم والصحة : م
٣ . الثقة بالنفس : ث
٤ . الاتزان العاطفي : ن
٥ . الاتجاه نحو الجماعة : ج
٦ . النشاط : ش
٧ . القدرة العقلية : ذ
٨ . العدوانية : ع

كما وضع لكل من الابعاد الشخصية أوصافٌ تقويمية عامة ، يعبر بعضها عن مفهوم ايجابي للذات ، ويعبر الآخر عن مفهوم سلبي لها .

صدق القائمة :

اعتمد الباحثان التحليل النظري للدلالة على الصدق المنطقي ، حيث سبق اعداد القائمة ، تعريف لمفهوم الذات المراد قياسه ، ثم حددت مكونات ووضعت تعريفات اجرائية للاداء المطلوب . وصيغت في كل مقياس وفق العلاقة المنطقية بين الفقرة والتعريف الاجرائي للبعد المعين للمقياس[٣٠] .

بالاضافة الى ذلك فقد استخرجت دلالة صدق للقائمة بطريقتين اخريين : اعتمدت الاولى على مقارنة الاداء على كل من مقاييس القائمة لمجموعتين من الاطفال ، صنفت الاولى بأنها عالية الاداء (متكيفة بدرجة عالية) والثانية متدنية الاداء (غير متكيفة) ، وفق احكام خمسة من المحكمين المختصين ، ممن لهم معرفة جيدة بهؤلاء الاطفال . وتبين بعد حساب قيمة (ت) للفرق بين متوسطين ، وجود فرق ذو دلالة احصائية ($\alpha \geq ٠,٠١$) بين المجموعتين ، لصالح المجموعة الاولى (عالية الاداء) في سبعة مقاييس فرعية ، اما علامة (ت) للفرق بين متوسطي المجموعتين على المقياس الثامن ، مقياس القيمة الاجتماعية فلم يكن ذا دلالة (عبدالله زيد وعلي عباس ١٩٨٠ ص ١٤) .

اما الطريقة الثانية ، فقد اعتمدت على درجة الترابط الداخلي بين المقاييس الفرعية الثمانية ، للتحقق من مدى مساهمتها في قياس مفهوم عام للذات . وقد تراوحت معاملات الصدق ما بين ١٨ , ٠ ـ ٦٧ , ٠ وكانت جميعها مقبولة لاغراض الدراسة والبحث .

ثبات القائمة :

استخرج الباحثان (عبدالله زيد وعلي عباس) دلالات ثبات للقائمة بطريقتين : اعتمدت الاولى الطريقة النصفية(Split—helf Method) والثانية طريقة اعادة الاختبار (Test — Retest Method) وقد اعتبر الباحثان قيم الثبات الناتجة عن تلك الدراسة للمقاييس الفرعية وللدرجة الكلية مقبولة وكافية لاغراض الدراسة . بالاضافة الى ذلك قام الباحثان باعادة حساب معاملات الثبات للقائمة باستخدام الطريقة النصفية وتصبح النتائج بمعادلة سبيرفان براون . وقد تراوحت معاملات الثبات للمقاييس الفرعية ما بين ١٨ , ٠ ـ ٨٢ , ٠ وكانت مقبولة لاغراض البحث والدراسة . اما قيمة معامل ثبات الدرجة الكلية للمقاييس فقد وصلت الى ٨٢ , ٠ وتعتبر هذه القيمة مقبولة لاغراض الدراسة .

الاجراءات :

طبقت قائمة مفهوم الذات على افراد الدراسة ، من الايتام الذين يعيشون في رعاية اسرية ممتدة ، والايتام الذين يعيشون في رعاية المؤسسات خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٧٩ / ١٩٨٠ ، وعلى مجموعة من الاطفال الايتام الذين يعيشون في رعاية اسرية ممتدة وتقدم لهم أعمال الرعاية وبرنامج خاص ، في صيف ١٩٧٩ .

كان التطبيق يتم بشكل جماعي ، على شكل مجموعات تراوح عدد أطفال المجموعة الواحدة من ١٥ الى ٢٠ طفلا في كل جلسة تطبيق . وقد وزع الباحثان على كل طفل في المجموعة المفحوصة ، دفترا مكونا من ١٢ صفحة صغيرة ، احتوت كل صفحة على ارقام من ١ ـ ١٠ مكتوبة

في عمود خاص يقع الى يمين الصفحة ، وبجانب كل رقم مستطيلان ، مستطيل كبير يأتـي الى جانب الرقم مباشرة ، والاخر أصغر منه قليلا وهو الابعد عن الرقم .

بعد الانتهاء من توزيع دفاتر الاجابات ، والتأكد من كافة الاجراءات اللازمة للتطبيق قام الباحثان بتدريب الاطفال على كيفية تدوين الاستجابة في المستطيل المناسب لها ، وكانت فقرات القائمة تلقى شفهيا ، وتقرأ كل فقرة مرتين بصوت واضـح ، ومناسـب . وتسلسـل في اعطـاء التعليمات الخاصة بذلك ، حتى نهاية القائمة .

النتائج

اهتمت هذه الدراسة بالاجابة عن ثلاثة اسئلة ، تتعلق بمعرفة أثر متغير الرعاية الاجتماعية على مفهوم الذات عند الاطفال الايتام ، كما يعبر عنها من خلال آرائهم على قائمة مفهوم الذات . واهتمت هذه الدراسة كذلك بمعرفة اثر كل من متغيري الجنس والعمر على مفهوم الذات عنـد هؤلاء الاطفال . ولتحديد هذه المتغيرات استخدمت طريقة تحليل التباين ٤ X ٢ X ٢ .

ويبين الجدول رقم (٣) قيم ف للدرجات الفرعية والدرجة الكلية لمتغيرات الدراسة .

جدول رقم (٣)

قيم (ف) المستخرجة من تحليل التباين (٤ x ٢ x ٢)

للدرجات الفرعية والدرجة الكلية لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	نوع الرعاية	الجنس	العمر		التفاعلات		
		ب	ج	اب	أج	ب ج	أ ب ج
القيمة الاجتماعية (ق)	xx ٦,٧١	xx ١٥,٤٤	٢,٢٣	xx ١٠,٣٨	٠,٦٥	xx ١١,٧٢	٠,٥٣.
الثقة بالنفس (ث)	٠,٥٨	٢,٢٣	٠,٦٨	xx ٦,٩٧	١,٥٥	٠,٩٣	xx ٣,٢٠
الاتجاه نحو الجماعة (ج)	x ٣,٤١	xx ٦,٦٣	١,٥٤	xx ٥,٣١	٠,٣٤	xx ١٢,١٥	٠,٨١
القدرة العقلية (ذ)	xx ٢,١٩	xx ١٤,٦٨	x ٤,١٧	xx ٥,٩٢	١,١٩	x ٤,٥٨	٠,٨٨
الجسم والصحة (م)	xx ٤,٣٥	٢,١٦	٠,٢٣	xx ٨,٧٨	٠,١١	x ٤,٩٣	٢,٠٥
الاتزان العاطفي (ن)	xx ٥,٦٩	٠,٠٢	٠,٩٠	xx ٦,٦٤	٢,٢٨	x ٥,٧٣	٠,٨٥
النشاط (ش)	xx ٥,٨٤	٦,٦٥	x ٦,٥٩	xx ٥,٨٥	١,١٩	١,٧٥	٠,٤٢
العدوانية (ع)	٢,٣١	xx ١٢,١٦	٠,٠١	٠,٦٩	٤,٢٢	xx ٩,٦٦	١,٣٧
الدرجة الكلية (ك)	xx ٥,١٢	xx ٨,٢١	٠,٤٢	١٠,٩٨	٠,٥١	xx ١٢,٩٧	١,٩٣

الدلالة في مستوى أقل من ٠,٠٥ .

xx الدلالة في مستوى اقل من ٠,٠١

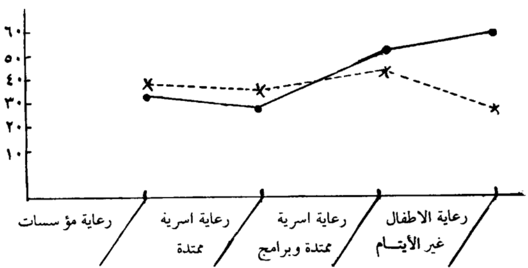
يبين الجدول (٣) قيم (ف) لثلاثة متغيرات مستقلة وهي : نوع الرعاية والعمر ، والجنس ويبين الجدول كذلك قيم (ف) لأثر التفاعلات بينها وهي : التفاعل بين اثر نوع الرعاية مع الجنس ونوع الرعاية مع العمر ، والجنس مع العمر ، واثر التفاعل المركب للرعاية والجنس مع العمر ، لكل من المقاييس الفرعية الثمانية وللدرجة الكلية على قائمة مفهوم الذات . ومن الجدول يمكن ملاحظة ما يلي : .

١ . كان لمتغير نوع الرعاية أثرٌ ذا دلالة في الاداء على قائمة مفهوم الذات (الدرجة الكلية) ($\propto \geqslant$ ٠,٠١) . وكذلك تحققت هذه الدلالة في خمسة مقاييس فرعية هي : القيمة الاجتماعية ($\propto \geqslant$ ٠,٠١) والاتجاه نحو الجماعة ($\propto \geqslant$ ٠,٠٥) ، والجسم والصحة ($\propto \geqslant$ ٠,٠١) والاتزان العاطفي ($\propto \geqslant$ ٠,٠١) . ولم يكن المتغيرّ نوع الرعاية اثر ذو دلالة في المقاييس الثلاثة الاخرى وهي : الثقة بالنفس والقدرة العقلية ، والعدوانية .

٢ . كان لمتغير الجنس ، اثر ذو دلالة في الاداء على قائمة مفهوم الذات (الدرجة الكلية ($\alpha \geqslant$ ٠,٠١) وكذلك تحققت هذه الدلالة في اربعة مقاييس فرعية هي : القيمة الاجتماعية ($\alpha \geqslant$ ٠,٠١) والاتجاه نحو الجماعة ($\alpha \geqslant$ ٠,٠١) ، والقدرة العقلية ($\alpha \geqslant$ ٠,٠١) . والعدوانية ($\alpha \geqslant$ ٠,٠١) ولم يكن للجنس اثر ذو دلالة في المقاييس الاربعة الاخرى وهي : الثقة بالنفس الجسم والصحة والاتزان العاطفي ، والنشاط .

٣ . لم يكن لمتغير العمر اثر ذو دلالة في ستة مقاييس فرعية هي : القيمة الاجتماعية ، الثقة بالنفس والاتجاه نحو الجماعة ، الجسم والصحة ، والاتزان العاطفي ، والعدوانية ، وتحققت هذه الدلالة في مقياسين فرعيين هما : القدرة العقلية ($\alpha \geqslant$ ٠,٠٥) والنشاط ($\alpha \geqslant$ ٠,٠٥) .

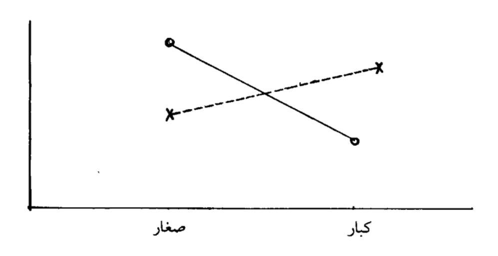
٤ . ظهر تفاعل ذو دلالة في الدرجة الكلية على قائمة مفهوم الذات ، بين نوع الرعاية والجنس ($\alpha \geqslant$ ٠,٠١) وتحققت هذه الدلالة في مقاييس : القيمة الاجتماعية ($\alpha \geqslant$ ٠,٠١) والثقة بالنفس ($\alpha \geqslant$ ٠,٠١) والاتجاه نحو الجماعة ($\alpha \geqslant$ ٠,٠١) والقدرة العقلية ($\alpha \geqslant$ ٠,٠١) ، والجسم والصحة ($\alpha \geqslant$ ٠,٠١) والاتزان العاطفي ($\alpha \geqslant$ ٠,٠١) ، والنشاط ($\alpha \geqslant$ ٠,٠١) ولم يتحقق اثر الدلالة على مقياس العدوانية .
ويبين الشكل اثر التفاعل للدرجة الكلية بين نوع الرعاية والجنس .



٥ . لم يظهر تفاعل ذو دلالة في الدرجة الكلية ، وعلى قائمة مفهوم الذات ، بين نوع الرعاية والعمر ، وكذلك لم تتحقق هذه الدلالة في جميع المقاييس الفرعية باستثناء مقياس العدوانية ($\alpha \geqslant$ ٠,٠١)

٦ . ظهر تفاعل ذو دلالة في الدرجة الكلية ، على قائمة مفهوم الذات بين الجنس والعمر

(∝ ≤ ٠,٠١) . وتحققت هذه الدلالة في ستة مقاييس فرعية هي : القيمة الاجتماعية (∝ ≤ ٠,٠١) . والاتجاه نحو الجماعة (∝ ≤ ٠,٠١) والقدرة العقلية (∝ ≤ ٠,٠٥) . والجسم والصحة (∝ ≤ ٠,٠٥) والاتزان العاطفي (∝ ≤ ٠,٠٥) ، والعدوانية (∝ ≤ ٠,٠٥) ولم تتحقق هذه الدلالة في مقياسين فرعيين هما : الثقة بالنفس والنشاط . ويبين الشكل اثر التفاعل للدرجة الكلية بين الجنس والعمر .



٧ . لم يظهر التفاعل المركب بين نوع الرعاية والجنس والعمر ، أثرًا ذا دلالة في الدرجة الكلية على قائمة مفهوم الذات . وكذلك لم يتحقق أثر هذه الدلالة في جميع المقاييس الفرعية باستثناء مقياس الثقة بالنفس (∝ ≤ ٠,٠٥) .

تمكننا النتائج السابقة من اجابة اسئلة الدراسة ، فقد نصت الفرضية الاولى على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية (∝ ≤ ٠,٠٥) في مفهوم الذات بين الاطفال الايتام الذين يعيشون في كنف رعاية اسرية ممتدة ، والاطفال الايتام الذين يعيشون في كنف رعاية أسرية ممتدة بالاضافة الى برامج خاصة تقدم لهم وللاطفال الايتام الذين يعيشون في كنف رعاية المؤسسات والاطفال غير الايتام ، ومن ملاحظة الجدول رقم (٣) السابق نجد أن أثر متغير نوع الرعاية ، كان ذا دلالة احصائية بمستوى ٠,٠١ (ف - ٥,١٢) . في الاداء على قائمة مفهوم الذات . ولذلك يمكن رفض الفرضية السابقة ، والقائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين انماط الرعاية الاربعة ، وتأثيرها على مفهوم الذات عند الاطفال . ولدراسة الفروق في مفهوم الذات بين المجموعات الأربع فقد استخرجت متوسطات علامات مفهوم الذات للمجموعات الاربع للدرجة الكلية على القائمة .

ويبين جدول رقم (٤) متوسطات علامات مفهوم الذات لانماط الرعاية الاربعة وانحرافاتها المعيارية .

جدول رقم (٤)
قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية المستخرجة لعلامات مفهوم الذات
لفئات انواع الرعاية

الرقم	نوع الرعايـــة	المتوسط	الانحراف المعياري
١ .	رعاية اسرية ممتدة	٣٥,٥٩	٢٦,٤٣
٢ .	رعاية المؤسسات	٣٩,١٣	١٨,٧٨
٣ .	رعاية الاطفال غير الايتام	٤٢,٦٥	٢٥,١٢
٤ .	رعاية اسرية ممتدة بالاضافة الى برامج خاصــة .	٤٦,٧٩	٢١,٩٥

ولمقارنة متوسطات انماط الرعاية الاربعة في مفهوم الذات حسبت قيمة الاحصائي (ت) لكل متوسطين فكانت النتائج كما في الجدول رقم (٥) .

جدول رقم (٥)
قيم (ت) للفرق بين متوسطات المجموعات الاربع لانماط
الرعاية في مفهوم الذات

	رعاية المؤسسات	رعــاية الاطفــال غــير الايتام	رعــاية اسرية ممتــدة وبرنامج
رعاية اسرية ممتدة	١,١٣	x ٢,٠١	x ٣.٣٨
رعاية المؤسسات		١,١٦	x ٢,٧٥
رعاية الاطفال غير الايتام			١,٢٨

x الدلالة في مستوى اقل من ٠,٠٥ .

ويظهـر الجـدول رقـم (٥) ، ان الفـروق الناتجـة ، كانـت ذات دلالـة احصـائية ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) ولصالح الاطفال الايتام الذين يعيشون في رعاية أسرية ممتدة ويقدم لهم برنامج خاص ، مقارنة مع اداءالاطفال الايتام الذين يعيشون في رعاية اسرية ممتدة فقط واداء الاطفال

الايتام الذين يعيشون في رعاية مؤسسية .

ولم تكن هذه النتائج ذات دلالة احصائية ، مقارنة مع اداءالاطفال غير الايتام ، وان كان متوسطها أكبر ، كما هو مبين في الجدول (٤) .

وكذلك جاءت النتائج لصالح الاطفال غير الايتام ، مقارنة مع أطفال الرعاية الاسرية الممتدة فقط ، اذ كان الفرق ذا دلالة احصائية ($\propto$ < ٠,٠٥) ولكنها لم تكن ذات دلالة احصائية مقارنة مع اداء الاطفال الذين يعيشون في رعاية المؤسسات ، وان كان متوسطها أكبر ، كما هو مبين في الجدول رقم (٤) . ولم تظهر النتائج فروقًا ذا دلالة احصائية بين اداء المؤسسات واداء اطفال الاسر الممتدة .

وقد تمت مقارنة متوسطات انماط الرعاية الاربعة كذلك باستخدام طريقة- (Newman-keuls 'multiple Range test) [٣١] . وكانت نتائج قيمة المستخرجة ، كما في الجدول (٦) .

الجدول رقم (٦)
قيم (ه) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعات
الأربع لانماط الرعاية

	رعاية المؤسسات	رعاية الاطفال غير الايتام	رعاية اسرية ممتدة وبرنامج
رعاية اسرية ممتدة	١٥٨	٣و١٥	٥ ×
رعاية المؤسسات		١,٥٧	٣,٤٢
رعاية الاطفال غير الايتام			١,٨٥

x الدلالة في مستوى أقل من ٠,٠٥ .

يظهر الجدول رقم (٦) أن الفروق الناتجة ، كانت ذات دلالة احصائية ($\propto \geq$ ٠,٠٥) ولصالح الايتام الذين يعيشون في رعاية اسرية ممتدة ويقدم لهم برنامج خاص ، مقارنة مع اداء الاطفال الايتام الذين يعيشون في رعاية أسرية فقط واداء الايتام الذين يعيشون في رعاية المؤسسات .

ومن مقارنة متوسطات الفئات الاربعة على المقاييس الفرعية يتبين أن الفروق كانت لصالح الايتام الذين يعيشون في رعاية أسرية ممتدة ويقدم لهم برنامج خاص مقارنة مع اداء الايتام الذين

يعيشون في رعاية المؤسسات في ثلاثة مقاييس فرعية هي : القيمة الاجتماعية والاتجاه نحو الجماعة ، والاتزان العاطفي . وبالرغم من أن الفروق في المقاييس الاخرى لم تكن ذات دلالة الا ان الاتجاه في معظمها كان لصالح الايتام الذين يعيشون في رعاية أسرية ممتدة ويقدم لهم برنامج .

ويتبين كذلك أن الفروق كانت لصالح الايتام الذين يعيشون في رعاية أسرية ممتدة ويقدم لهم برنامج خاص مقارنة مع اداء الايتام الذين يعيشون في رعاية أسرية ممتدة فقط في ستة مقاييس فرعية هي : القيمة الاجتماعية ، والقدرة العقلية ، والاتجاه نحو الجماعة ، والجسم والصحة ، والاتزان العاطفي ، والنشاط ، ولم تتحقق الدلالة في مقياس الثقة بالنفس ومقياس العدوانية .

أما الفرضية الثانية فقد نصت على انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية ($\propto \geq$ ٠,٠٥) في مفهوم الذات بين الاطفال الذكور والاناث الذين يعيشون في انواع من الرعاية المختلفة .

ومن النظر الى الجدول رقم (٣) نجد أن اثر متغير الجنس كان ذا دلالة احصائية بمستوى ٠,٠١ (ف = ٨,٢١) . ولذلك يمكن رفض الفرضية السابقة والاستنتاج ان للجنس اثراً ذا دلالة على مفهوم الذات عند اطفال الدراسة .

ولتبيان مصدر الفروق بين الذكور والاناث في المجموعات الاربع يظهر الجدول رقم (٧) متوسطات الدرجة الكلية للذكور والاناث . والانحرافات المعيارية وقيم (ت) بين متوسطات الذكور والاناث في المجموعات الاربع .

---

* لم يمكن ادراج متوسطات الفئات الاربع على المقاييس الفرعية لكثرتها ولضيق المكان .

جدول رقم (٧)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية المستخرجة لفئات

الذكور والاناث في انواع الرعاية الاربعة وقيم (ت)

نوع الرعاية	المتوسط الانحراف المعياري	ذكور	اناث	قيمة ت
رعاية اسرية	م	٣٩,٣٣	٣١,٨٥	١,٤٨
ممتدة فقط	ع	٢٦,٨٣	٢٥,٧٤	
رعاية المؤسسات	م	٤٠,٦٥	٣٧,٦٥	-٠,٨٣
	ع	٢٠,٠٥	١٧,٢٨	
رعاية الاطفال	م	٣٠,٦٩	٥٤,٩٨	x٥,٦٩
غير الايتام	ع	٢٤,٠٦	٢٠,١٤	
رعاية اسرية	م	٤١,٦٧	٥١,٨٩	x٢,٤٨
ممتدة بالاضافة الى برنامج .	ع	٢٢,٤١	٢٠,٣٩	
جميع الفئات	م	٣٨,٠٩	٤٤,١٤	x٢,٦٩
	ع	٢٣,٧١	٢٣,٠٦	

x الدلالة في مستوى أقل من ٠,٠٥ .

ويبين الجدول السابق أن الفروق بين الجنسين عند جميع الفئات كانت لصالح الاناث وذات دلالة احصائية في مستوى أقل من ٠,٠٥ (ت= ٢,٦٩) . وكذلك كانت قيم ت للفرق بين المتوسطات في المجموعات الاربع ذات دلالة ولصالح الاناث في مجموعتين هما : مجموعة الرعاية الاسرية الممتدة بالاضافة الى البرنامج الخاص ، حيث كانت قيمة ت ـ ٢,٤٨ ($\propto \geqslant$ ٠,٠٥) ومجموعة الاطفال غير الايتام حيث كانت قيمة ت ـ ٥,٦٩ ($\propto \geqslant$ ٠,٠٥) ولم يكن الفرق ذا دلالة بين الذكور والاناث في مجموعة الرعاية المؤسسية ، ومجموعة الرعاية رعاية الاسرية الممتدة فقط .

وقد كان الفرق بين الجنسين على المقاييس الفرعية لصالح الاناث في اربعة مقاييس فرعية هي : القيمة الاجتماعية ، والاتجاه نحو الجماعة ، والقدرة العقلية ، والعدوانية وكانت لصالح الذكور في مقياس واحد هو مقياس الثقة بالنفس .

أما الفرضية الثالثة فقد نصت على انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية ($\propto \geqslant$ ٠,٠٥)

في مفهوم الذات بين الاطفال الصغار والاطفال الكبار مَن أطفال العينة .

وللاجابة عن هذه الفرضية يتبين من الجدول رقم (٣) أن العمر لم يكن له اثر ذو دلالة على مفهوم الذات وبالتالي لا يوجد مبرر لرفض الفرضية السابقة .

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة تأثير تفاعل العمر مع الجنس وكان ذا دلالة احصائية بمستوى ٠,٠١ (ف =١٢,٩٧) كما هو مبين في الجدول رقم (٣) .

ولتباين مصدر الفروق في تفاعل العمر مع الجنس حسبت متوسطات المجموعات كما هو مبين في الجدول رقم (٨) .

جدول رقم (٨)
قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية المستخرجة
لمجموعات العمر مع الجنس

الرقم	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري
١ .	ذكور صغار	٣٢,٩٩	٢٢,٣١
٢ .	ذكور كبار	٤٢,٤٤	٢٢,٩٣
٣ .	اناث صغار	٤٧,٣٠	٢٠,٠٥
٤ .	اناث كبار	٤٠,٩٨	٢٥,٣٩

وقد تمت مقارنة متوسطات المجموعات باستخدام طريقة (Newman — Keuls — Method) وكانت نتائج قيمة(Q) المستخرجة كما في الجدول (٩) .

ويظهر الجدول (٩) أن الفروق الناتجة كانت ذات دلالة احصائية ($\propto \geqslant$ ٠,٠٥) ولصالح الاناث الصغار ، مقارنة مع اداء الذكور الصغار . وكانت ذات دلالة احصائية ($\propto \geqslant$ ٠,٠٥) ، ولصالح الاناث الكبار ، مقارنة مع اداء الذكور الصغار . وكانت ذات دلالة احصائية ($\propto \geqslant$ ٠,٠٥) ولصالح الذكور الكبار مقارنة مع اداء الذكور الصغار .

جدول رقم (٩)
قيم(Q) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعات
الاربع للجنس

	ذكور صغار	ذكور كبار	اناث صغار	اناث كبار
ذكور صغار		٢و٤*	٦,٣٦*	٣,٥٥*
ذكور كبار			٢,١٦	٠,٦٥
اناث صغار				٢,٨١

* الدلالة في مستوى أقل من ٠,٠٥

المناقشة

نصت الفرضية الاولى في هذه الدراسة على انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ($\propto \geqslant$ ٠,٠٥) في مفهوم الذات بين الاطفال الايتام الذين يعيشون في كنف رعاية اسرية ممتدة ، والاطفال الايتام الذين يعيشون في كنف رعاية اسرية ممتدة بالاضافة الى برامج خاصة تقدم لهم ، والاطفال الايتام الذين يعيشون في كنف رعاية المؤسسات ، والاطفال غير الايتام . وقد اظهرت نتائج تحليل التباين ، ان اثر متغير نوع الرعاية ، كان ذا دلالة احصائية بمستوى ٠,٠١ في الاداء على قائمة مفهوم الذات . وعند مقارنة متوسطات انماط الرعاية الاربعة ، ظهر أن الفروق الناتجة كانت ذات دلالة احصائية ($\propto \geqslant$ ٠,٠٥) . ولصالح الاطفال الايتام الذين يعيشون في رعاية اسرية ممتدة ويقدم لهم برنامج خاص مقارنة مع اداء الاطفال الايتام الذين يعيشون في رعاية اسرية ممتدة فقط . واداء الاطفال الايتام الذين يعيشون في رعاية المؤسسات . الامر الذي يشير الى وجود اثر لبرامج المخيمات الصيفية التي تقام كل عام لهم ، والتي تشمل بالاضافة الى الترويح على الوان من النشاطات المتنوعة كالنشاط الرياضي ، والكشفي ، والفني والثقافي ، والقيام بزيارات علمية ، ومشاهدة افلام علمية وترويحية ، واحياء امسيات اجتماعية وتنفيذ برامج الخدمة العامة في البيئة المحيطة . كما تسعى هذه البرامج الى تنمية الاتجاهات السوية عند هؤلاء الاطفال ، وغرس العادات المرغوب فيها ، بالاضافة الى العناية الغذائية والصحية الخاصة . ان كل ذلك يدعم خبرات هؤلاء الاطفال ، ويساهم في تكيفهم وتشكيل الشخصية لديهم . مما يمهد الى تنمية مفهوم ايجابي عن الذات قد يؤدي الى احداث فروق في مفهوم الذات بينهم وبين الاطفال الايتام الذين يعيشون في انواع اخرى من الرعاية .

ويمكن ان تعزى النتائج التي جاءت لصالح اداء الاطفال الايتام الذين يقدم لهم برنامج

خاصٌ مقارنة مع اداء اطفال المؤسسات ، الذين تتاح لهم احيانا فرص المشاركة في انشطة متنوعة الى طبيعة العمل التطوعي في البرنامج الخاص والذي يشرف على تنفيذه مجموعة من المختصين الراغبين في خدمة هؤلاء الاطفال الايتام ، في اجواء مريحة وخالية من رتابة الانظمة والقيود وحافلة بالعطف والحنان ، مما يوفر لهؤلاء الاطفال الايتام فرصة المشاركة في انشطة حرة بفاعلية اكثر .

كذلك جاءت الفروق غير ذات دلالة . عند مقارنة اداء الاطفال الايتام الذين يحظون بالرعاية الاسرية الممتدة مع اداء الاطفال الايتام الذين يعيشون في المؤسسات . وتأتي هذه النتيجة مغايرة للاتجاه الذي اشارت اليه الدراسات السابقة لصالح الرعاية الاسرية . فقد اشار بولبي في تقرير له عام ١٩٥١ م ، بأن الاطفال وان كانوا في اسر سيئة ، أفضل من وجودهم في مؤسسات لا يمكنها تزويدهم بالاشباع العاطفي الكامل[٣٢] . كما توصل جولدفارب من دراساته العديدة على اطفال بيوت التبني ، بأن هذه البيوت على علاقة احسن مع العالم الخارجي . وان الاطفال فيها يتصفون بنضج في الشخصية بشكل عام أكثر من اطفال المؤسسات[٣٣] . وقد يكون تفسير ذلك راجعا الى عدم وجود حياة مؤسسية منفصلة تماما عن الرعاية الاسرية الممتدة لاطفال عينة الدراسة . فاطفال هذه المؤسسات يرجعون الى بيوت اسرهم الممتدة اسبوعيا ، كما يستمر اقاربهم في زيارة المؤسسة التي يعيشون فيها ، وهذا ما يفرق المؤسسات في الاردن عن عديد من المؤسسات في الدول الغربية . وقد يُعزى السبب ايضا ، الى طبيعة عينة الدراسة والتي اختير افرادها ذكورا واناثا من بين ايتام مؤسسات متواجدة في عمان العاصمة فقط ، واقتصار الدراسة على معرفة اثر نوع الرعاية وتأثيره على مفهوم الذات بغض النظر عن مؤثرات اخرى قد تؤثر على مفهوم الذات مثل جنس المتوفي ، كالاب او الام أو كليهما ، ومثل تاريخ الوفاة ، وعمر الطفل عند تيتمه ، أو مدة التحاقهم بالمؤسسات .

أما الفرضية الثانية ، فقد نصت على انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية ($\propto \geqslant$ ٠,٠٥) في مفهوم الذات بين الاطفال الذكور والاناث الذين يعيشون في انواع من الرعاية المختلفة ، وقد أظهرت نتائج تحليل التباين ان اثر متغير الجنس كان ذا دلالة احصائية ($\propto \geqslant$ ٠,٠١) في الاداء على قائمة مفهوم الذات . وفي ذلك رفض للفرضية السابقة ، الامر الذي يشير الى وجود اثر للجنس على مفهوم الذات عند اطفال الدراسة . وعند مقارنة المتوسطات بين الذكور والاناث ، ظهر أن الفروق الناتجة كانت ذات دلالة احصائية في مستوى أقل من ٠,٠٥ ولصالح الاناث . تأتي هذه النتيجة في الاتجاه الذي اشارت اليه الدراسات السابقة . ومطابقة لنتائج الدراسة التي اجريت في البيئة الاردنية حول الفروق في مفهوم الذات بين الايتام وغير الايتام في عينة من الاطفال الاردنيين ، وكان لمتغير الجنس فيها اثر ذو دلالة بمستوى ($\propto \geqslant$ ٠,٠٥) ولصالح الاناث . (عبد الله زيد وعلي عباس ، ٨٠ ص . ١٨) . ومن الممكن ان ترد اسباب هذه الفروق الى ظروف التنشئة الاجتماعية التي تساهم في تحديد دور الجنس . لكل من الذكور والاناث ، فالتنشئة الاجتماعية للذكور تهدف توجيه الطفل

لكي يتوافق مع بيئته (directing him towards the environment) بينما تهدف التنشئة الاجتماعية للاناث الى حمايتهن من البيئة(Protecting her from environment) حيث تعامل الاناث معاملة يغلب عليها التوجيه والحب . وهذا ما يفسر لنا لماذا الاناث اكثر تعاونا وانضباطا وتكيفا من الاولاد الذين هم في نفس العمر [٣٤] . ويرى هشام شرابي في كتابه « مقدمات لدراسة المجتمع العربي » تفسيرا آخر يمكن ان يكون مقبولا لهذه القضية مؤداه ان البنت تلقى اثناء الطفولة اهتماما اقل من الذي يلقاه الصبي ، ومن النادر ان تكون مركز الاهتمام الاول في العائلة اذا كان لها اشقاء .

ولكن هذا يتيح لها ان تنمو بحرية اكثر وان تتعلم كيف تواجه المصاعب بنجاح ، لانها لا تخضع للضغط نفسه الذي يخضع له الصبي ، ولذلك فهي تميل الى النضوج سريعا وتتعلم كيف تواجه مشكلات الحياة بصورة اكثر فعالية من الصبي . . . . ان نظام التربية كان متصلبا أم متساهلا ، لا يكتفي بتعليم الطفل انه عاجز عن فعل أي شيء بنفسه ، بل يعلمه ايضا انه عاجز عن تحقيق الاحترام الذاتي ، بمعنى انه لا يكتسب اهمية الا اذا اعترف الاخرون به ومنحوه المكانة والتقدير . ان الطفل يتعلم كيف يبني صورته الذاتية ، وبالتالي كيف يغذي احترامه لنفسه .

اما الفرضية الثالثة في هذه الدراسة ، فقد نصت على انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية ($\propto \geqslant$ ٠,٠٥) في مفهوم الذات بين الاطفال الصغار والاطفال الكبار من أطفال الدراسة . وقد أظهرت نتائج تحليل التباين ، ان متغير العمر ، لم يكن له اثر ذو دلالة على مفهوم الذات .

وجاءت هذه النتيجة مخالفة لنتائج بعض الدراسات السابقة ، حيث وجد(Bloom 61) ان قيمة الذات ارتفعت تدريجيا من سن العشرين ووصلت القيمة بين عمر ٥٠ ـ ٥٩ سنة ، ثم بدأت بالانخفاض بعدها[٣٥] . كذلك فان هذه النتيجة تغاير نتائج الدراسة التي اجريت في البيئة الاردنية ، حول الفروق في مفهوم الذات بين الايتام وغير الايتام في عينة من الاطفال الاردنيين ، وكان لمتغير العمر فيها أثر ذو دلالة بمستوى ٠,٠١ ولصالح الاطفال الكبار[٣٦] . وقد يعود هذا الاختلاف في النتائج الى الاختلاف في عينات البحث ولتنوع اشكال الرعاية المقدمة لفئات اطفال هذه الدراسة . وكما يؤدي الى فروق التنشئة الاجتماعية . مما لا شك فيه ان التغيرات في النواحي الجسمية والاجتماعية التي يتعرض لها الفرد في نموه من عمل لاخر تصاحبها تغيرات في ابعاد الشخصية الاخرى الا ان بحوثا لم تتوصل الى مثل هذه النتيجة . اذ وجد بعضها ان الكبار في العمر اكثر ايجابية في مفهومه للذات من الاصغر سنا ، ووجد البعض الاخر ان لا علاقة للعمر بمفهوم الذات[٣٧] . فقد وجد الباحثان كابلان وبوكورني ، (Kaplan and Pokorny, 70) عدم وجود علاقة بين العمر ومفهوم الذات في عينة الدراسة ككل[٣٨] . وربما تفسر الاختلافات في نتائج البحوث التي اجريت بهذا الصدد بسبب اختلاف عينات البحث ، وبسبب اختلاف التنشئة الاجتماعية وعدد الاطفال في الاسرة الواحدة ، وما الى ذلك من عوامل متعددة يصعب

ضبطها .

في ضوء ما سبق يمكن القول بأن نتائج هذه الدراسة قد اظهرت مدى اهمية نوع الرعاية التي تقدم للاطفال من حيث اثارها على تكيف الطفل اليتيم، وبالتحديد على فهم ذاته كمفهوم تكيفي يتأثر الى حد كبير بالمؤثرات البيئية وطرق التنشئة الاجتماعية .

الحواشي

١ - Shiffler, Nancy, «Relation Between Self Concept and Classroom Behavior in two Informal Elementary Classroom», in **Journal of Educational Psychology,** Vol. 69, No. 4, 1977, pp. 349 - 359 .

٢ - مصطفى تركي ، **الرعاية وعلاقتها بشخصية الابناء** ، دار النهضة العربية (القاهرة ، ١٩٧٤) ، ص ١٣ .

٣ - هول ولندزي ، **نظريات الشخصية** ، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ، ((القاهرة ، ١٩٧١) ص ص ٥٩٩ - ٦٠٨ .

٤ - Hamachek, D.E., **Encounters with the Self,** Holt Rinehart and Winston Inc., (New York , 1971) P. 54.

٥ - Mouly ,George J., **Psychology for Effective Teaching,** 3rd ed. Hold Rinehart and Winston Inc. (New York 1973), pp. 106, 107.

٦ - Jersild, Arthur . T., **The Psychology of Adolesoence,** (2nd ed.), The Macmillan Co., (New York, 1963) P . 29

٧ - Ames, C. and Felker, D.W., «Effects of Self Concept on Children's Causal Attribution and Rein for cement»., in Journal of Educational Psychology, Vol. 1, No. 5, 1971, pp. 613 —619 .

٨ - Mc Candless , R., **Child Behavior and Development** ,Macmillan Co., (New York: 1974) , P. 254.

٩ - Shavelson Richard J. et. al., «Self Concept: Validation of Construct Interprepations» **Review of Education Research,** Vol. 46, No. 3. p. 411.

١٠ - محي الدين توق ، **حق الطفل في الحب والعطف والتفهم** ، معهد التربية - الانروا - اليونسكو . (عمان :

١٩٧٩) ص ص ٢ - ٤ .

١١ - مصطفى تركي - المصدر السابق ، ص ٢١ .

١٢ - Mouly , George J. **Op. Cit.** p. 185.

١٣ - Rutter, Michael, **Maternal Deprivation Reassessed,** Nicholls Co. (London : 1977), p. 63.

١٤ - حامد زهران ، علم نفس النمو ، ط ٢ ، عالم الكتب ، (القاهرة : ١٩٧٧) ، ص ٢٨٣ .

١٥ - Kadushin , A., **Child welfare Services,** 2nd. ed., Macmillan Co (New York: 1974)., p. 261.

١٦ - Rutter, Michael, **Op.Cit.,** P. 64.

١٧ - Hurlock, Elizabeth B. **Developmental Psychology,** 3rd ed. MacGraw Hill Book Co. (New York : 1968) P. 238.

١٨ - Ibid., P. 241 .

١٩ - مصطفى تركي ، المصدر السابق ، ص ٧٨ .

٢٠ - Bowlby J. **Attachment and Loss: Separation** Penguin Books, (New York: 1973). pp. 383 —384.

٢١ - مصطفى تركي ، المصدر السابق ، ص ٢١٠ .

٢٢ - Thompson, R. and Grusec, J.E. **Carmichael's Manual of Child Development,** 3rd. ed. Hohn Wiley and Sons Inc. (New York: 1970, pp. 603 —616.

٢٣ **Ibid.,** p. 604 .

٢٤ Rutter , **Op. Cit.** p. 69

٢٥ - نعيمة الشماع ، الشخصية : النظرية ، التقييم ، مناهج البحث ، المطبعة العربية الحديثة ، (القاهرة : ١٩٧٧) ص ١٩٦ .

٢٦ - Mc Candless, **Op. Cit.** pp. 154 —155.

٢٧ - Hamachek, **Op. Cit.** pp. 116 —128.

٢٨ - عبدالله زيد الكيلاني ، على حسن عباس ، **الفروق في مفهوم الذات بين الايتام وغير الايتام في عينة من الاطفال الاردنيين** ، بحث غير منشور (عمان (د ز ن) . ١٩٨٠) ص ز ٢٠ .

٢٩ - عبدالله الكيلاني ، على عباس ، المصدر السابق ، ص ١٠

٣٠ - المرجع السابق ، ص ١٤ .

٣١ - Ferguson G.A., **Statistical Analysisin Psychology and Education,** 4th. ed. Mc Graw Hill (New York: 1976), p. 298.

٣٢- Rutter, **Op. Cit.** p. 25.

٣٣- Macondless , **Op. Cit.** pp. 154, 155.

٣٤- Hamachek , **Op. Cit.** p. 156

٣٥- نعيمة الشماع ، المصدر السابق ، ص ٢١٣ .

٣٦- عبدالله ألكيلاني وعلي عباس ، المصدر السابق ، ص ١٨ .

٣٧- نعيمة الشماع ، المصدر السابق ، ص ٢١٣ .

٣٨- نعيمة الشماع : المصدر نفسه ، ص ٢١٣ ، ٢١٤ .



استخدام المنهج الاسقاطي لدراسة بعض المواقف الاجتماعية كمتغيرات وسيطة بين العجز الجسمي وسوء التوافق النفسي
دراسة ميدانية في البيئة الكويتية

د. فتحي السيد عبدالرحيم *

مقدمة :

ان الفاحص للفكر السيكولوجي يجد وجهات نظر متعددة حاولت تفسيرالعجز الجسمي (physical disabilty) والآثار التي يتركها هذا العجز على التوافق الشخصي والاجتماعي لدى الأفراد الذين يصابون بشكل أو بآخر من هذا العجز . والواضح بوجه عام أنه على الرغم من تعدد الجهود النظرية التي تناولت هذه المشكلة بالشروح والتفسير ، فان الدراسات ذات الطبيعة الامبيريقية التي تؤ يد هذا التفسير النظري ذاك لم تبلغ حتى الآن حد الاكتمال . ونظرا لضعف الأدلة الامبيريقية التي أمكن الحصول عليها الى الآن من جهة ، ولأن الجهود اللازمة لتفسير النظرية في اطار بعض المتغيرات الأساسية التي تكمن في الاصابة كدرجتها أو زمن حدوثها) لم تبذل حتى الآن من جهة اخرى ، فان ما يمكن القطع به في هذا المجال يعد ضئيلا للغاية .

على أن مناقشة العلاقات المحتملة بين الخصائص الجسمية للأفراد من ناحية ، وبين مظاهر سلوك هؤ لاء الأفراد من ناحية أخرى يمكن أن تتم على ضوء بعض الافتراضات العامة مع التسليم بوجود من الشواهد ما يؤ يد بشكل جزئي كل واحد من هذه الافتراضات ويمكن عرض هذه الافتراضات على النحو التالي :

الافتراض الأول : **لا توجد علاقة بين الوضع الجسمي وبين السلوك .**

لا شك أن بعض أشكال التباين العادي بين الأفراد في بعض المظاهر الجسمية لا تعد عوامل وظيفية ذات دلالة بالنسبة للسلوك ، هذا من ناحية . ومن ناحية أخرى توجد بعض الخصائص الجسمية التي لها دلالتها على السلوك . فالأفراد الذين يتمتعون ببناء عضلي قوي ينغمسون في أشكال من الأنشطة تعتبر نادرة بالنسبة لزملائهم الأضعف منهم في البنيان الجسمي . وبالاضافة الى مثل هذه الملاحظات يوجد قدر متزايد من الدراسات التي تسير نتائجها في نفس الاتجاه . تظهر بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال ارتباطات ايجابية بين مظاهر معينة للوضع الجسمي

* استاذ علم النفس المساعد بجامعة الكويت .

وبين بعض الأشكال المحددة من السلوك . صحيح أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها في مثل هذه الدراسات كانت ارتباطات منخفضة عادة ، الا انها كانت ايجابية في ربط الوضع الجسمي «الجيد» بالسلوك «الجيد» .

ان ما يمكن استخلاصه من مثل هذه النتائج هو وجود علاقة من نوع أو آخر بين الوضع الجسمي وبين بعض مظاهر السلوك ، لكن مع ذلك يظل التساؤ ل قائما حول ما اذا كانت هذه العلاقة من نوع العلاقات السببية ؟ وفي اطار أي المفاهيم يمكن تفسير مثل هذه الارتباطات ؟

الافتراض الثاني . **الوضع الجسمي يحدد السلوك .**

ظهر التفكير في وجود علاقة منتظمة بين النمط الجسمي وبين الشخصية في الفكر السيكولوجي منذ وقت طويل . كان من المعتقد أن تكون هذه العلاقة ذات طبيعة جينية أو بيو-كيميائية ، أو فسيولوجية بحيث أنه بمجرد تكوين النمط الجسمي يتبع ذلك بالضرورة ظهور أشكال السلوك التي نتنبأ بها بالنسبة لهذا النمط أو ذاك . ربما كانت نفس الجينات أو الظروف البيولوجية - الكيميائية التي تؤثر على تكوين النمط الجسمي تؤثر أيضا بصورة مباشرة على نمط الشخصية وعلى السلوك . الا أن الأدلة التي يمكن أن تؤيد مثل هذا الاعتقاد ضعيفة وغير كافية .

ومن ناحية ثانية ، فان الوضع الجسمي قد يحدد السلوك بصورة مباشرة ولكن بطرق وأشكال لا تتطلب وضع افتراضات عن الانماط الجسمية . فأفراد البشر كائنات بيولوجية وهم بهذه الصفة يتعرضون لبعض القوى البيولوجية وخاصة ظروف المرض والحرمان . فالنقص في الافرازات الهرمونية الضرورية ربما يؤثر على كل من النمو الجسمي والنمو النفسي في ذات الوقت . ومرة أخرى فان الأدلة المتوفرة غير كافية للقول بأن التباين العادي بين الأفراد في الافرازات الغدية يرتبط بالشخصية وبالسلوك .

الافتراض الثالث : **السلوك يحدد الحالة الجسمية .**

قد نلاحظ أن بعض الأفراد يكتسبون خصائص جسمية نتيجة لبعض أشكال السلوك كما هو الحال عند تعريض الجسم لأشعة الشمس مما تنعكس آثاره على لون البشرة . كذلك فان ممارسة بعض أشكال الرياضة العنيفة قد تنعكس آثاره على البناء الجسمي وخاصة في البناء العضلي . ومن الملاحظ أيضا ان الطريقة التي يفكر بها الفرد والمشاعر التي يشعر بها يمكن أن تنعكس آثارها على حالته الجسمية . فالجندي الذي يهرب من صرخات زملائه المصابين في ميدان القتال قد ينمو لديه نوع من الصمم النفساني الأصل(Psychogenic) . وبعض الأفراد الذين يعملون في ظل ظروف ضاغطة بشدة ولفترات طويلة ربما يكونون عرضة للاصابة ببعض الأمراض أكثر من غيرهم ممن يعملون في وظائف تتميز بدرجة أكبر من الهدوء . على أن جميع هذه الأشكال من العلاقات بين السلوك والحالة الجسمية لا تزال بحاجة الى كثير من البحوث والدراسات .

الافتراض الرابع : **كل من السلوك والوضع الجسمي يتحددان من خلال متغير ثالث .**

من المعروف أن الطفل الذي يصاب ولاديا بخلل في الغدة الدرقية ولا يحصل على العلاج

اللازم في الوقت الملائم تنمو لديه حالة جسمية خاصة هي التي تعرف بالقصاع(Critinism) كذلك فان نمو الخصائص الجنسية الثانوية مما يؤدي الى تحول الفرد من الاهتمام بافراد من نفس الجنس الى الاهتمام بأفراد من الجنس الآخر يمكن أن ينتج عن الحقن بالهرمونات الجنسية . بعض هذه العلاقات يترتب عليها بالضرورة خصائص معينة مما يجعل امكانية التنبؤ بالسلوك من الخصائص الجسمية احتمالاً قائما . الا أن بعض العلاقات الأخرى لا تتجاوز مجرد احتمالات احصائية . فالالتهاب السحائي(Meningitis) ـ على سبيل المثال ـ قد يؤدي الى الاصابة بالصمم أو بالضعف العقلي أو كليهما ، وقد لا يترتب على نفس المرض أي من هذه الحالات .

الافتراض الخامس : **السلوك وظيفة لفرد في حالة تفاعل مستمر مع المتغيرات البيئية .**

ربما كان هذا الافتراض يمثل معادلة ملائمة تتسق مع الشواهد والأدلة التي أمكن تجميعها حتى الآن فيما يتعلق بالوضع الجسمي وانعكاساته على السلوك . الا أن من الواضح أن دراسة جميع جوانب الفرد وجميع مظاهر البيئة ، وكل أشكال التفاعل بين الفرد والبيئة يعد أمراً مستحيلا ، يترتب على ذلك ضرورة تحديد مجال الدراسة بتلك الأبعاد التي يمكن التعامل معها واخضاعها للدراسة والبحث من خلال التركيز ليس على فهم جميع أشكال السلوك بل على هدف محدد هو محاولة فهم ما يمكن أن يحدث من أشكال السلوك عندما يتميز فرد ما بوضع جسمي خاص . وبصورة أكثر تحديدا أن يكون الهدف هو محاولة التوصل الى طريقة لفهم سلوك الأفراد الذين تميل أوضاعهم الجسمية الى الانحراف انحرافا سلبيا واضحا عن المعايير العادية .

ولعل مما زاد الأمر تعقيدا أننا نجد جميع درجات التوافق وجميع أساليبه بين المصابين بأشكال مختلفة من العجز الجسمي مما ترتب عليه اعتقاد بأن التوافق يعتمد اعتمادا كليا على الفرد نفسه . وبمعنى آخر ، أن الفرد الذي يصاب بالعجز الجسمي هو الذي تقع عليه مسئولية تقبل الاصابة والتعويض عنها بحيث يسلك بطريقة أقرب ما تكون الى السلوك العادي . مثل هذه التفسيرات فرضت على المصابين بالعجز الجسمي واجبات يستحيل تحقيقها وضغوطاً لا طائل من ورائها .

التوسط بين العجز الجسمي والتوافق النفسي .

مما يجد تأكيدا في اطار علم النفس الاجتماعي الحقيقة القائلة بأن التوقعات الاجتماعية ـ التي لها قوة المعايير ـ تؤثر على سلوك الافراد . ومن ثم فان الشخص الذي يتمتع بوضع جسمي مقبول من أفراد مجتمعه يعامل بطريقة مختلفة عن الشخص الذي ينحرف وضعه الجسمي عن النموذج المقبول اجتماعيا . كذلك فان المجتمع يتوقع من مثل هذا الشخص أن يسلك بطريقة مختلفة . فالمجتمع ـ اذن ـ أكثر من حالة الانحراف الجسمي ذاتها هو الذي يحدد ما هو مسموح للشخص أن يفعله والطريقة التي يسلك بها . في هذا الاطار وضع "مايرسون" (٢)(Meyerson) بعض التعميمات التي يرى أنها يمكن أن تنطبق بدرجات متفاوتة على المجتمعات المختلفة . وهذه التعميمات هي :

١ ـ ان الوضع الجسمي للفرد يعتبر مثيرا اجتماعيا .

٢ ـ أن الوضع الجسمي يوقظ توقعات معينة للسلوك .

٣ ـ أن هذا الوضع يؤثر في ادراك الفرد لذاته سواء بطريق مباشر من خلال مقارنة نفسه بالآخرين ، أو بطريق غير مباشر من خلال توقعات الآخرين منه .

تجري الدراسة الحالية في اطار هذا الافتراض العام الداعي الى وجود بعض المواقف الاجتماعية التي تتوسط بين الانحراف الجسمي من جهة وبين سوء التوافق النفسي من الجهة الأخرى .

مشكلة البحث وأهدافه :

يستطيع الباحث عند فحص الدراسات التي أجريت حول التوافق النفسي لدى المصابين بالعجز الجسمي أن يميز اتجاهين أساسيين في نتائج هذه الدراسات : اتجاه يظهر درجة ذات دلالة من سوء التوافق النفسي لدى المصابين بالعجز الجسمي بالمقارنة بزملائهم من العاديين . مثل هذه النتائج قد توحي بوجود علاقة مباشرة بين العجز الجسمي (كمتغير مستقل) وبين التوافق النفسي (كمتغير تابع) . والاتجاه الثاني في نتائج هذه الدراسات يشير الى عدم وجود فروق في التوافق النفسي بين الأفراد المصابين بالعجز الجسمي وبين زملائهم من العاديين .

ورغم أن كثيرا من هذه الدراسات من كل من الاتجاهين السابقين يمكن أن تكون موضع نقد على أسس نظرية ومنهجية ، فان الشيء الواضح هو أن هذه الدراسات لجأت الى استخدام بعض الاختبارات الموضوعية لقياس التوافق لدى المصابين بالعجز الجسمي ولدى العاديين لأغراض المقارنة بين المجموعتين . من ذلك ـ مثلا ـ لجوء كل من «كروكشانك (Cruickshank) و دولفن (Dolphin) الى استخدام اختبار (Raths Self - Portrait Test) لمقارنة الأساليب التوافقية لدى مجموعتين من الأفراد : مجموعة ضمت الأطفال المصابين بالشلل المخي ، وضمت الأخرى مجموعة مشابهة من الأطفال العاديين . في الجزء الأول من هذه الدراسة قام الباحثان بمقارنة المجموعتين بالنسبة لدرجة توفر الحاجات النفسية التي يقيسها الاختبار المذكور ، وفي الجزء الثاني من الدراسة تمت مقارنة الأساليب المستخدمة من جانب أفراد مجموعتي الدراسة في اشباع هذه الحاجات . وتشير نتائج هذه الدراسة الى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين سواء في درجة توفر الحاجات المختلفة أو في الأساليب المختلفة المستخدمة من جانبهما لاشباع هذه الحاجات . (٣)

من وجهة نظر الباحث ، فان الاختبارات الموضوعية من النوع المستخدم في الدراسة السابقة وامثالها لقياس التوافق لدى المصابين بالعجز الجسمي ربما لم تكن هي الأدوات الملائمة التي تسمح بالكشف عن الفروق بين المجموعات ان كانت هناك فروق بينها بالفعل. فالاختبارات الموضوعية ـ

من جهة ـ قد لا تكشف عن الفروق المحتمل وجودها في ديناميات التوافق ، ومن المحتمل أن تختلف هذه الديناميات فيما بين المصابين بالعجز الجسمي والعاديين . ومن جهة أخرى ، هناك احتمال لأن يمثل الاختبار الموضوعي نوعا من التهديد للطفل المعوق مما لا يسمح له باعطاء استجابات صادقة وأمينة على بنود مقياس من هذا النوع . بمعنى آخر ، قد لا يكون الاختبار الموضوعي هو الأداة الملائمة لدراسة الأنماط التوافقية لدى الأفراد الذين يصابون بنوع من العجز الجسمي الواضح .

ولما كانت ملاحظات الباحث وخبراته العملية مع الأطفال غير العاديين من ناحية ، وبعض التفسيرات النظرية من الناحية الأخرى تشير الى وجود فروق في أنماط التوافق الانفعالي والاجتماعي بين المصابين بالعجز الجسمي بالمقارنة بأمثالهم من العاديين ، فان الأمر على هذا النحو يصبح بحاجة الى مزيد من الدراسة والتدقيق .

في هذا الاطار يمكن النظر الى الدراسة الحالية على أنها محاولة للاستبصار بالديناميات التي توجه موقف المراهقين المصابين بالعجز الجسمي في التوافق الانفعالي والاجتماعي ، وكمحاولة لفهم اتجاهات هؤلاء الأفراد نحو المجتمع والمواقف الاجتماعية . ومن ثم فان الدراسة الحالية تواجه بعض التساؤلات وهي .

١ ـ هل تختلف مصادر الخوف والقلق لدى المراهقين المصابين بالعجز الجسمي عن مثيلاتها لدى المراهقين العاديين ؟

٢ ـ اذا كانت هناك فروق بين المجموعتين في مصادر الخوف والقلق ، فهل يميل الاختلاف الى الارتباط بالعجز الجسمي في حد ذاته ، أم أنه يميل لأن يرتبط ببعض المواقف الاجتماعية كمتغيرات وسيطة ؟

٣ ـ اذا كانت هناك مواقف اجتماعية تتوسط بين العجز الجسمي وبين سوء التوافق النفسي ، فما هي طبيعة هذه المواقف والديناميات النفسية السائدة فيها ؟

عينة الدراسة :

أجريت الدراسة الحالية على مجموعتين من المراهقين هما :

١ ـ مجموعة من المراهقين المصابين بالشلل المخي وتضم ٥٠ من البنين و٢٧ من البنات من بين تلاميذ وتلميذات معهدي الشلل للبنين والبنات في دولة الكويت .

٢ ـ مجموعة من المراهقين العاديين لأغراض المقارنة بالمجموعة الأولى وتضم ٢٥ من البنين و ٢٥ من البنات من بين تلاميذ وتلميذات المدارس المتوسطة بدولة الكويت .

وقد راعى الباحث تحقيق تشابه أفراد المجموعتين في متغيرات السن ومستوى الذكاء

والمستوى الدراسي وبشرط ألا يكون أي فرد من أفراد مجموعة العاديين يعاني من أي نوع من العجز أو القصور الجسمي .

بلغ متوسط العمر بالنسبة لمجموعة المصابين بالشلل المخي ١٤,٦ سنة . وبلغ هذا المتوسط لدى مجموعة العاديين ١٤,٠٧ أما الانحرافات المعيارية للمجموعتين في متغير السن فقد كانت ١,٥ و ١,٦٤ على التوالي . ولم توجد فروق دالة بين متوسطي العمر للمجموعتين اذ أن قيمة «ت» لم تتجاوز ١,٥٥٨ .

ومن حيث مستوى الذكاء (٤) فقد حقق الباحث التشابه بين أفراد مجموعتي الدراسة باستخدام اختبار الاستدلال على الأشكال وهو أحد اختبارات الذكاء من النوع غير اللفظي ولم يجد الباحث فروقا دالة في مستوى الذكاء بين أفراد المجموعتين .

أما من حيث المستوى الدراسي فقد كان توزيع أفراد مجموعتي الدراسة على السنوات الدراسية في المرحلة المتوسطة على النحو المبين في الجدول التالي .

جدول رقم (١) يبين توزيع أفراد مجموعتي الدراسة
طبقا للمتسوى الدراسي

المجموعة		المصابون بالشلل المخي				العاديون			
الصف الدراسي		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
العدد	بنون	-	١٥	١٨	١٧	٥	٥	٥	١٠
	بنات	-	١٣	٨	٦	٥	٦	٨	٦
المجموع			٢٨	٢٦	٢٣	١٠	١١	١٣	١٦

وفيما يلي بعض البيانات التفصيلية عن مجموعة الدراسة من المراهقين المصابين بالشلل المخي .

من حيث نوع الاصابة فقد كان توزيع أفراد العينة على النحو المبين في الجدول التالي :

جدول رقم (٢) يبين توزيع أفراد مجموعة
الشلل المخي طبقا لنوع الاصابة

نوع الاصابة	العدد		المجموع
	بنون	بنات	
١ ـ شلل في طرف واحد			
أ ـ في أحد الساقين	٢٦	١٧	٤٣
ب ـ في أحد الذراعين	١	٢	٣
٢ ـ شلل في طرفين			
أ ـ في الساقين	١٨	٦	٢٤
ب ـ في أحد الساقين وأحد الذراعين	٤	١	٥
٣ ـ شلل في جميع الأطراف	١	١	٢
المجموع	٥٠	٢٧	٧٧

ومن حيث متغير السن عند الاصابة بالعجز الجسمي ، فان الاصابات كانت موزعة بين أفراد مجموعة المصابين بالشلل المخي على النحو التالي :

جدول رقم (٣) يبين توزيع أفراد مجموعة الشلل المخي
طبقا لزمن الاصابة

زمن الاصابة	بنون	بنات		المجموع		
اصابة ولادية	٩		٤		١٣	
اصابة في السنة الاولى	٢٧		١٤		٤١	٦٧
اصابة في السنة الثانية	٧	٤٣	٦	٢٤	١٣	
اصابة في السنة الثالثة	١		٢		٣	
اصابة في السنة الرابعة	-	٧	-	٣	-	
اصابة في السنة الخامسة	٣		١		٤	١٠
اصابة بعد سن الخامسة	٣		-		٣	

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن الغالبية العظمى من الاصابات كانت اما اصابات ولادية واما أنها حدثت خلال السنتين الأوليين من حياة أفراد عينة الدراسة . وقد بلغت النسبة المئوية للاصابات خلال السنتين الأوليين بين البنين ٨٦٪ وبين البنات ٨٨,٨٪ .

وأخيرا ، فمن حيث أسلوب الاقامة كانت ٤٧ حالة من بين ٥٠ حالة من البنين يقيمون مع أسرهم ، ولم يتجاوز عدد المقيمين في المؤسسات الداخلية عن ٣ حالات . اما بالنسبة للبنات فقد كانت ٢٥ حالة تقمن مع أسرهن وحالتين فقط كانت اقامتها في مؤسسة داخلية .

الأداة المستخدمة في الدراسة :

بقصد تجنب مظاهر القصور التي تتضمنها المقاييس الموضوعية عند الاستخدام مع المصابين بالعجز الجسمي ـ والتي سبقت الاشارة اليها ـ لجأ الباحث في هذه الدراسة الى استخدام أداة من النوع الاسقاطي الذي يتضمن تقديم مثيرات غامضة الى المفحوصين تتمثل في الجمل الناقصة . وقد تم اختيار المثيرات التي تحاول الكشف من واقع استجابات المفحوصين عن مصادر الخوف ومشاعر الذنب والقلق . كذلك الادراك الذاتي لبعض المواقف الاجتماعية التي تتضمن الكبار ، وادراك العلاقات مع الوالدين ، والعلاقات مع جماعة الرفاق . هذا وقد كان اختيار هذه المواقف الاجتماعية مستندا الى بعض الاعتبارات في مقدمتها ما يلي :

١ ـ ان الكشف عن مصادر الخوف ومشاعر الذنب والقلق لدى المصابين باعاقة جسمية واضحة يحمل بعض الدلالات على مصادر سوء التوافق النفسي لدى هؤلاء الأفراد .

٢ ـ أن الادراك الذاتي لمجتمع الكبار بوجه عام يمثل ادراك المصابين بالعجز الجسمي للاتجاهات الاجتماعية التي يعتنقها المجتمع تجاههم . وتتأثر عملية التوافق النفسي لدى هؤلاء الأفراد الى حد بعيد بما اذا كانوا يدركون هذه الاتجاهات على انها ايجابية أم سلبية .

٣ ـ ان الادراك الذاتي للعلاقات مع الوالدين يعتبر بالغ الأهمية نظرا لما يحيط بالعلاقات الأسرية من متغيرات ذات طبيعة خاصة في حالة وجود طفل مصاب بالعجز الجسمي في المحيط الأسري .

٤ ـ أن العلاقات مع الرفاق والادراك الذاتي للمصابين بالعجز الجسمي لطبيعة هذه العلاقات يكشف الى حد ما جانبا من المواقف الاجتماعية ذات الأهمية في التطبيع الاجتماعي ، ومدى ما يحققه المعوقون من توافق نفسي من خلال تحقيق الذات واشباع الحاجات في نطاق جماعات الرفاق .

هذا وقد تضمنت الأداة المشار اليها ٣٠ مثيرا غامضا يرتبط كل واحد منها بأحد الأبعاد سالفة الذكر . وقد أعطيت التعليمات الى المفحوصين من المجموعتين للاستجابة للبنود التي تضمنتها الأداة بحرية تامة مع التأكيد ببقاء البيانات في نطاق من السرية بالنسبة للأفراد ، وتأكيدا لهذا المعنى

طلب منهم عدم كتابة أسمائهم على استمارات الاجابة . كذلك تضمنت التعليمات أن تكون الاستجابة بأسرع ما يمكن وطبقا للانطباعات الأولى التي تظهر لدى كل منهم ..

نتائج الدراسة وتفسيرها

قبل التعرض بشيء من التفصيل للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية تجدر الاشارة الى ملاحظة عامة تستحق شيئا من التعقيب . فمن خلال الاستجابات للسلسلة الكاملة من المثيرات الغامضة التي تضمنتها الأداة المستخدمة أمكن تمييز اتجاه واضح يتمثل في أن المراهقين من مجموعة العاديين كانوا قادرين على التعبير عن شعور ايجابي أو شعور سلبي في استجاباتهم للمثيرات المختلفة . ومعنى ذلك أن أفراد هذه المجموعة قاموا باستكمال العبارات بطريقة تحمل معنى ودلالة بالنسبة لهم ، سواء كانت هذه الدلالة من النوع المرغوب فيه أوغير المرغوب فيه . ويمكن ملاحظة عكس هذا الاتجاه لدى أفراد مجموعة المراهقين المصابين بالشلل المخي . فأفراد هذه المجموعة اما انهم أظهروا قدرا كبيرا من الاستجابات المحايدة وهي استجابات غير ذات مغزى محدد ، واما أنهم تجاهلوا الاستجابة تماما لبعض المثيرات . على أن هذا التجاهل وعدم اعطاء استجابة ظاهرة لم تكن ملحوظة بوضوح في استجابات مجموعة العاديين .

هذه الملاحظة العامة على نتائج الدراسة يمكن أن تفسر في نطاق الدلالات التي تشير اليها من أن المصابين بانحرافات جسمية واضحة يجدون أنفسهم في مواقف نفسية غير مرضية . فالمراهق الذي لا يعاني من انحراف جسمي واضح تتوفر لهسلسلة متنوعة من أشكال الاحتكاك والتفاعل بالمظاهر الاجتماعية المختلفة بما تتضمنه من مواقف وأفراد . ولعل مثل هذه الفرص هي التي جعلت المراهقينالعاديين قادرين على تقويم سلوكهم في هذهالمواقف بما ترتب عليه أنهم كانوا أكثر قدرة على الاستجابة للمواقف الاجتماعية من زملائهم من المعوقين . صحيح أن استجابات المراهقين العاديين كانت ايجابية في بعض الحالات وسلبية في حالات أخرى الا أنها ـ رغم ذلك ـ تحمل دلالات تنم عن مشاعرهم ومفاهيمهم عن الذات وبعض العوامل السيكولوجية المحددة الأخرى . أما المراهقون المصابون بالشلل المخي ـ منالناحية الأخرى ـ فان الفرص المحدودة والقاصرة من خبرات التطبيع الاجتماعي التي يتعرضون لها جعلتهم في كثير من الحالات يعجزون عن اعطاء استجابات ملائمة ، أوغير قادرين على التعبير عن خبراتهم الذاتية . ترتب على ذلك أن جاءت استجابات أفراد هذه المجموعة في شكل عبارات محايدة وغير ذات دلالة واضحة ، وفي صورة تجاهل الاستجابة تماما في بعض الأحيان .

والآن نستعرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية في جوانبها المختلفة وهي : مصادر الخوف والقلق ، والتوافق مع مجتمع الكبار ، والعلاقات مع الوالدين ، والعلاقات مع جماعات الرفاق .

أولا : مصادر الخوف ومشاعر الذنب والقلق

تمثل أحد المظاهر الرئيسية للدراسة الحالية محاولة تحليل استجابات أفراد مجموعتي الدراسة للمثيرات التي تضمنتها الأداة المستخدمة والتي تعكس المخاوف السائدة بين المفحوصين ومشاعر الذنب والقلق التي يمكن أن توجد لديهم . المثيرات ذات الصلة بهذه المظاهر هي :

البند (٢) : انا خائف من ....

البند (٣) : انني أفعل كل ما أستطيع كي أنسى اليوم...................

البند (١١) : اتمنى لو أني تخلصت من الخوف من..................

البند (١٨) : شعرت في بعض الأحيان بالخجل.....................

تحاول الدراسة الحالية الكشف عن مصادر الخوف من خلال الاستجابات للمثيرين رقم (٢) ورقم (١١) .

تكشف الاستجابات لهذين المثيرين أن افراد مجموعة الشلل المخي عبروا عن الخوف الشديد من بعض المواقف التي ترتبط بالاصابات التي أصابتهم . تبدو هذه المخاوف واضحة من بعض الاستجابات مثل الخوف من : «المستشفى» او «العلاج» وما شابه ذلك . وبعض الاستجابات الأخرى التي تعد ذات صلة بالاستجابات السابقة تعكس ما عبر عنه المراهقون المصابون بالشلل المخي من الخوف من التعرض للأذى نتيجة لممارسة بعض الأنشطة مثل : «النشاط الترفيهي» او «ركوب الدراجة» أو «اعتداء الآخرين» .

اماالاستجابات التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالمواقف الاجتماعية المحيطة بالاصابة ، وهي فئة الاستجابات الشائعة لدى المراهقين من المعوقين ، فقد تمثلت في استجابات من نوع : «أن ينظر الناس الى» أو «أن يتحدث الآخرون عني» أو «أن الآخرين لا يقدرونني» واضح أن كثيرا من الأشكال السابقة للاستجابات نابعة من الادراك الذاتي للمراهقين المعوقين للاتجاهات التي يعتنقها المجتمع نحوهم .

في مقابل ذلك يمكن ملاحظة الحاجة الملحة الى مسايرة المطالب والمستويات الاجتماعية في استجابات أفراد مجموعة المراهقين العاديين والتي ظهرت في استجابات من نوع : «الأسرة» أو «الناس» أو «أن أبقى وحيدا» أو «الحرب» . وعلى الرغم من أن بعض هذه الاستجابات ظهرت أيضا في استجابات مجموعة الشلل المخي ، فان النسبة المئوية لهذا النوع من الاستجابات كان أعلى بين استجابات العاديين عنه بين استجابات المعوقين (٤٤٪ في مقابل ١٣٪ على التوالي ، والفروق دالة احصائيا عند مستوى ٠٠١ر٠) .

المظهر الآخر للنمط غير الناضج أو النمط الانسحابي للتوافق الذي كشفت عنه استجابات مجموعة المراهقين المصابين بالشلل المخي فانه يتمثل في بعض الاستجابات من نوع : «الأحلام» أو

«المجهول» . ويمكن ملاحظة هذا الاتجاه أيضاً في ظهور كثير من الاستجابات التي يمكن توقعها من أطفال أصغر سنا من أفراد عينة الدراسة . مثل هذه الاستجابات تضمنت الخوف من : «الحيوانات» أو «الماء» أو «الأماكن العالية» وما شابه ذلك . يقابل ذلك ظهور تأكيد من جانب أفراد مجموعة العاديين على جوانب أخرى كمصادر للخوف كالخوف من «التعليم» أو «المستقبل» أو «الفشل» .

أدرك علماء النفس منذ وقت طويل العلاقة الوثيقة بين المخاوف التي تساور الفرد وبين مشاعر الذنب والقلق . في الدراسة الحالية كان من بين المثيرات التي صممت بقصد الكشف عن هذه المشاعر لدى افراد مجموعتي الدراسة ما يأتي :

* شعرت في بعض الأحيان بالخجل . . . .
* انني أفعل كل ماأستطيع كي أنسى اليوم . . . .

عند تحليل استجابات المفحوصين للمثير الأول من المثيرين السابقين اتضح أن الاستجابة «من الاعاقة» ظهرت في حوالي ٢٠٪ من حالات مجموعة الشلل المخي . ولما كانت هذه الاستجابة لم تظهر في استجابات مجموعة العاديين فان الفروق بين المجموعتين جاءت دالة احصائياً .

تشير النتائج الى أن الذات كانت هي الشيء الذي التصقت به معظم مشاعر الذنب لدى المفحوصين من المجموعتين . من أمثلة ذلك أن الاستجابة «من نفسي» ظهرت في ٢٣,٢٪ من استجابات مجموعة الشلل المخي ، في حين ظهرت هذه الاستجابة في ١١٪ من استجابات مجموعة العاديين . كذلك فان الاستجابة «من تصرفاتي» وجدت في ٢٢,٨٪ من حالات أفراد مجموعة الشلل المخي في مقابل ١٥٪ من حالات العاديين . وأما الاستجابة «من مظهري» فقد مثلت ٢٣٪ من استجابات مجموعة الشلل المخي وظهرت ٥,٥٪ من استجابات المراهقين العاديين .

ومن ناحية أخرى ، يبدو ان العلاقات الاجتماعية المتبادلة تمثل أحد المجالات الهامة بالنسبة لأفراد مجموعتي الدراسة . ففيما يتعلق بمجموعة الشلل المخي كانت المشاعر ذات الصلة بالسلوك تجاه أعضاء الأسرة وبصفة خاصة مع الوالدين مشاعر تتميز بالسلبية . في هذا المجال جاءت الاستجابة «المعاملة السيئة من أسرتي» في ١٥,٨٪ من استجابات المراهقين المصابين بالشلل المخي ، في الوقت الذي لم تتجاوز فيه نسبة هذه الاستجابة بين العاديين ١,٨٪(مستوى دلالة الفروق ١ .و) . أما الاستجابة التي تشير الى الخجل «من الناس» فقد ظهرت في ١٥,٢٪ من استجابات المعوقين ولم تتجاوز نسبتها ٢,١٪ بين العاديين .

كانت العبارة الثانية المتعلقة بمشاعر الذنب والقلق تقول «انني افعل كل ما أستطيع كي أنسى اليوم . . . . «كان المثير يهدف الى الكشف عن الأحداث التي تكون قد مرت في حياة أفراد مجموعتي الدراسة والتي ينظرون اليها على أنها تتضمن خبرات محزنة وأليمة

جاءت استجابات أفراد مجموعة الشلل المخي على هذا المثير من النوع الذي يغلب عليه الاهتمام بالاصابة والحالة الصحية بوجه عام . فقد ظهرت اشارات مباشرة الى الاعاقة في ٧٪ من استجابات هذه المجموعة ، ولم تظهر مثل هذه الاستجابة لدى أفراد مجموعة العاديين ـ كذلك جاءت الاشارة الى «الاصابة» أو «الأذى» لتمثل ٢٣,٦٪ من استجابات المراهقين المصابين بالشلل ، في حين اقتصرت مثل هذه الاستجابات على ٥,٩٪ فقط من استجابات العاديين (مستوى دلالة الفروق١ . و) .

ثانيا : الاستجابات لبعض المواقف الاجتماعية

(١) التوافق مع مجتمع الكبار :

تضمنت الأداة المستخدمة في البحث عددا من المثيرات التي تهدف الى تقويم درجة توافق المفحوصين مع بعض المواقف الاجتماعية وبصفة خاصة تلك المواقف التي يلعب فيها الكبار أو الرفاق ادواراً لها دلالاتها . ضمت الأداة المذكورة اربعة مثيرات للكشف عن تقييم التوافق الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة في علاقاتهم بالآخرين ، وهذه المثيرات هي :

البند (٦) : « لو أن الناس توقفوا عن........................... »
البند (١٢) : «الأشخاص الذين ينظرون الى....................... »
البند (٢٣) : «الأشخاص الذين يساعدون الآخرين دون أن يطلب منهم ذلك......... »
البند (٢٩) : «أود لو أن الآخرين يعاملوني.......................... »

تتضح استجابات مجموعتي الدراسة للمثيرات السابقة في الجدول التالي :

جدول رقم (٤) يبين استجابات مجموعتي
الدراسة لمثيرات التوافق لمجتمع الكبار

المثير وفئات الاستجابة	النسبة المئوية لاستجابات مجموعة الشلل	النسبة المئوية لاستجابات مجموعة العاديين	الفرق بين النسبتين	قيمة P
«لو أن الناس ....»	٢٢,٥	٤٧,٥	٢٥	٢,٩٢٠**
أ - استجابات أيجابية (مرغوب فيها)	٤٨,٤	٣١,٧	١٦,٧	١,٨٦٤
ب - «سلبية (غير مرغوب فيها)	٢٢,٩	١٩,٦	٣,٣	٠,٤٤١
ج - استجابات محايدة .	٦,٢	١,٢٢	٥,٠	١,٣٠١
د - عدم وجود استجابة .				
«الأشخاص الذين ينظرون الى ....»	١١,٣	٦٧,٨	٥٦,٥	٦,٥٨٥***
أ - استجابات ايجابية (مرغوب فيها)	٥٦,٢	٢٢,٣	٣٣,٩	٣,٧٧١***
ب - «سلبية (غير مرغوب فيها)	٢٠,٥	٩,٩	١٠,٦	١,٥٧٩
ج - استجابات محايدة .	١٢,٠		١٢,٠	*١,٥٤٢
د - عدم وجود استجابة .				
«الأشخاص الذين يساعدون الآخرين دون أن يطلب منهم ذلك .....»	٧,٧	٥٨,٢	٥٠,٥	٦,٢٢٠
أ - استجابات ايجابية (مرغوب فيها)	٦٧,٧	٣٣,٧	٣٤,٠	٣,٧٥٧
ب - استجابات سلبية (غير مرغوب فيها)	١٩,٢	١٧,٢	٢,٠	٠,٢٨٤
ج - استجابات محايدة .	٥,٤	١,٩	٣,٥	٠,٩٨٠
د - عدم وجود استجابة .				
«أود لو أن الآخرين يعاملوني ...»				٣,٢٧٧
أ - استجابات ايجابية (مرغوب فيها)	١٣,٠	٣٨,٠	٢٥	٢,٥٢٩
ب - استجابات سلبية (غير مرغوب فيها)	٧٢,٣	٥٠,٢	٢٢,١	
ج - استجابات محايدة .	٨,٠	٦,٦	١,٤	٠,٢٩٤
د - عدم وجود استجابة .	٦,٧	٥,٢	١,٥	٠,٣٤٥

* مستوى الدلالة عند ٠٥,-

** مستوى الدلالة عند ٠١,-

*** مستوى الدلالة عند ٠٠١,-

نظرا لأن المثيرات التي تضمنتها الأداة المستخدمة في هذا البحث تمثل رغبة تتصل بوجه خاص بمجتمع الكبار ، فان النتائج في مجملها تشير الى حقيقة هامة هي أن الكبار يمارسون أشكالا خاصة من السلوك مع الشخص المعوق مما يجعله على وعي بعجزه الجسمي بصورة متزايدة ويمكن القول بأنه ربما كان السبب في سوء التوافق الاجتماعي لدى الطفل المصاب بالعجز الجسمي يكمن في نظرة أعضاء المجتمع من الكبار الى هذا الطفل في اطار الاصابة وهي نظرة تحمل كثيرا من معاني العجز والقصور . يتضح ذلك من الاستجابات ذات الطابع السلبي التي اعطاها أفراد مجموعة الشلل المخي للمثيرات الأربعة التي هدفت الى الكشف عما يشعرون به تجاه مجتمع الكبار ، ومن أبرز هذه الاستجابات ما يأتي :

* الاستجابات للمثير «لو أن الناس ......» كانوا يحبونني ، توقفوا عن الاشفاق علي ، يعاملوني كغيري من الأطفال ، اهتموا بشؤونهم الخاصة ، تركوني لشأني ، توقفوا عن تسميتي بالأعرج .

الاستجابات للمثير «الأشخاص الذين ينظرون الى.................»

يسيئون الى مشاعري ، يشفقون علي ، يعتقدون بأني عاجز ، يظنون أنني لا أستطيع أن أفعل شيئا .

الاستجابات للمثير «الأشخاص الذين يساعدون الآخرين دون أن يطلب منهم ذلك .....» يتدخلون في شؤون غيرهم ، يتوقعون الشكر ، يشفقون عليهم ، يعتقدون أنهم عجزة .

الاستجابات للمثير «أود لو أن الآخرين يعاملونني ....» بطريقة عادية كما يعاملون غيري ، معاملة انسانية ، معاملة مساوية لغيري كصديق ، معاملة حسنة .

(٢) العلاقات مع الوالدين

تضمنت أداة هذا البحث ثلاثة مثيرات تهدف الى الكشف عن طبيعة العلاقات بين الأبناء والآباء وبما يشعر به الأبناء تجاه آبائهم ، وتضمنت الأداة أيضا ثلاثة مثيرات أخرى تتعلق بمثل هذا المشاعر في العلاقات بين الأبناء والأمهات . كانت المثيرات المتعلقة بالتوافق مع الأب هي :

البند (٤) : «لم يتعرض والدي أبدا ....»
البند (١٩) : «لو كان والدي.................................»
البند (٢٥) : « يحاول والدي..................................»

أما المثيرات التي تتعلق بالتوافق مع الأم فهي :

البند (٨) : «علاقتي بوالدتي ....»

البند (١٤) : «نادرا ما تقوم والدتي ....»
البند (٢٦) : «تحاول والدتي..»

ويمكن تلخيص استجابات مجموعتي الدراسة للمثيرات المتعلقة بالتوافق مع الأب في الجدول التالي :

جدول رقم (٥) يبين النسب المئوية لاستجابات
المفحوصين للمثيرات المتعلقة بالتوافق مع الأب
والفروق بين المجموعتين

المثير وفئات الاستجابة	النسبة المئوية لاستجابات مجموعة الشلل المخي	النسبة المئوية لاستجابات مجموعة العاديين	الفرق بين النسبتين	قيمة P
«لم يتعرض والدي أبداً......»				
أ ـ استجابات ايجابية (مرغوب فيها)	٤٠,٦	٥٥,٣	١٤,٧	١,٦٢٣
ب ـ استجابات سلبية (غير مرغوب فيها	٢٠,٢	١٨,٧	١,٥	٠,٢٠٨
ج ـ استجابت محايدة .	٢٣,٢	١٤,٥	٨,٧	١,٢٠٣
د ـ عدم وجود استجابة .	١٦,٠	١١,٥	٤,٥	٠,٧٠٩
«لو كان والدي ....»				
أ ـ استجابات ايجابية (مرغوب فيها)	٣١,٤	٤٥,٦	١٤,٢	١,٦١٩
ب ـ استجابات سلبية (غير مرغوب فيها	٣٠,٤	٣٠,٨	٠,٤	٠,٠٤٨
ج ـ استجابات محايدة .	٢٥,٥	١٩,٢	٦,٣	٠,٨٢٤
د ـ عدم وجود استجابة	١٢,٧	٤,٤	٨,٣	١,٥٦٣
«يحاول والدي ....»				
أ ـ استجابات ايجابية (مرغوب فيها)	٣٧,٨	٤٨,٠	١٠,٢	١,١٣٨
ب ـ استجابات سلبية (غير مرغوب فيها)	٢٦,٤	٢٨,٦	٢,٢	٠,٢٧٢
ج ـ استجابات محايدة .	٢٧,٢	٢١,٧	٥,٥	٠,٦٩٨
د ـ عدم وجود استجابة .	٨,٦	١,٧	٦,٩	١,٦١٦

أما استجابات أفراد مجموعتي الدراسة للمثيرات التي تعكس العلاقات مع الأم فانها تتضح من الجدول التالي :

جدول رقم (٦)

يبين النسب المئوية للاستجابات للمثيرات

المتعلقة بالتوافق مع الأم والفروق بين المجموعتين

المثير وفئات الاستجابة	النسبة المئوية لاستجابات مجموعة الشلل	النسبة المئوية لاستجابات مجموعة العاديين	الفرق بين النسبتين	قيمة P
«علاقتي بوالدتي ....»				
أ - استجابات ايجابية (مرغوب فيها)	٦٢,٣	٥٨,٣	٤,٠	٠,٤٥١
ب - استجابات سلبية (غير مرغوب فيها)	٢٠,٦	٢٢,٩	٢,٣	٠,٣٠٨
ج - استجابات محايدة .	١٤,٣	١٦,٦	٢,٣	٠,٣٥٣
د - عدم وجود استجابة .	٢,٨	٢,٢	٠,٦	٠,٢٠٩
«نادرا ما تقوم والدتي .....»				
أ - استجابات ايجابية (مرغوب فيها)	٦٦,٢	٥٦,٨	٩,٤	١,٠٦٩
ب - استجابات سلبية (غير مرغوب فيها)	١٢,١	٢٦,٨	١٤,٧	٢,١١٢*
ج - استجابات محايدة .	١٨,٤	١٣,٤	٥,٠	٠,٧٤٣
د - عدم وجود استجابة .	٣,٣	٣,٠	٠,٣	٠,٠٩٤
«تحاول والدتي ....»				
أ - استجابات ايجابية (مرغوب فيها)	٧١,٦	٦٥,٨	٥,٨	٠,٦٩٢
ب - استجابات سلبية (غير مرغوب فيها)	٢٠,٧	١٩,٧	١,٠	٠,١٣٧
ج - استجابات محايدة .	٥,٥	١١,٥	٦,٠	١,٢٢٧
د - عدم وجود استجابة .	٢,٢	٣,٠	٠,٨	٠,٢٨٢

تشير النتائج الموضحة في الجدولين السابقين الى أن المراهقين من المجموعتين (الشلل المخي والعاديين) عبروا عن شكل ما من أشكال العلاقات الحسنة مع الأب ، الا أن مجموعة العاديين أظهرت بوجه عام علاقات مع الأب أفضل مما كشفت عنه استجابات أفراد مجموعة المعوقين .

ولعل ما يلفت النظر في هذه النتائج أن أفراد مجموعة الشلل المخي أعطوا عددا أكبر من الاستجابات المحايدة اذا ما قورنت باستجابات مجموعة العاديين . ربما كان ذلك يشير الى الصعوبات التي يواجهها الأطفال المصابون بالشلل المخي عند قيامهم بتقييم العلاقات بينهم وبين

آبائهم . وربما يرجع ذلك بشكل جزئي الى أن الأب ـ الى حد ما ـ لا يرتبط ارتباطا وثيقا بالطفل المعوق جسميا . فالأب يقضي معظم الوقت خارج البيت ويكون عادة مهتما بأنشطة بدنية تعتبر في معظم الأحيان مغلقة أمام هذا الطفل .

من ناحية أخرى ، تشير النتائج الى أن أفراد مجموعتي الدراسة أظهروا علاقات مع الأم أفضل من علاقاتهم مع الأب . كما تشير النتائج أيضا الى أن أفراد مجموعة الشلل المخي استجابوا للتوافق مع الأم بدرجة أفضل عما كشفت عنه استجابات أفراد مجموعة العاديين . يستدل من هذه النتائج على أن المراهقين المعوقين جسميا كانوا قادرين على تحديد علاقاتهم مع الأم ، كما أنهم يشعرون بالأمن الى الحد الذي جعلهم أكثر قدرة على القيام بالتقييم النقدي لعلاقاتهم مع الأم . ربما يرجع ذلك الى أن الطفل المعوق بدنيا يوضع في كثير من الأحيان في مواقف تجعله أكثر التصاقا بالأم بالمقارنة بما يحدث في حالة الطفل العادي . وربما أن الاعتماد الكبير من جانب الطفل المعوق على الأم يجعل هذا الطفل على علاقة فريدة ومستمرة مع أمه مما يتيح له فرصة القيام بتقييم هذه العلاقات بصورة واقعية .

(٣) العلاقات مع الرفاق

كانت المثيرات ذات الصلة بالتوافق مع الرفاق في الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية هي :

البند (٥) : «يعتقد الأولاد الآخرون أنني.............................»
البند (١٣) : «معظم الأولاد (البنات) يعتقدون...........................»
البند (٢٠) : «تلاميذ المدارس الأخرى.............................»
البند (٢١) : «عندما أكون مع أولاد آخرين.............................»

تتضح استجابات أفراد مجموعتي الدراسة للمثيرات السابقة في الجدول التالي :

جدول رقم (٧) يبين النسب المئوية لاستجابات التوافق مع الرفاق والفروق بين المجموعتين

المثير وفئات الاستجابة	النسب المئوية لاستجابات مجموعة الشلل	النسب المئوية لاستجابات مجموعة العاديين	الفرق بين النسبتين	قيمة P
«يعتقـد الأولاد الآخـرون أنني . . . . .»				***
أ - استجابات ايجابية (مرغـوب فيها)	١٨,٢.	٤٦,٣	٢٨,١	٣,٤٠٢
ب - استجابات سلبية (غير مرغوب فيها)	٥٩,٦	٣٥,٨	٢٣,٨	** ٢,٦٢١
ج - استجابات محايدة .	١٤,٨	١٣,٢	١,٦	٠,٢٥٢
د - عدم وجود استجابة .	٧,٤	٤,٧	٢,٧	,٦٠٩
«معظـم الأولاد (البنـات) يعتقدون . . .»				
أ - استجابات ايجابية (مرغـوب فيها)	٢٤,١	٤٦,٧	٢٢,٦	٢,٦٤٦
ب - استجابات ايجابية (غـير مرغوب فيها)	٣٨,٨	٢٧,٨	١١,٠	١,٢٧٥
ج - استجابات محايدة .	٢٦,٧	٢١,٣	٥,٤	٠,٦٩١
د - عدم وجود استجابة .	١٠,٤	٤,٢	٦,٢	١,٢٦٠
«تـلاميذ المدارس الاخرى . . . .»				*
أ - استجابات ايجابية (مرغـوب فيها)	٢٦,٦	٤٧,٦	٢١,٠	٢,٤٢٥
ب - استجابات سلبية (غـير مرغوب فيها)	٤٠,٧	٢٥,٩	١٤,٨	١,٧١١
ج - استجابات محايدة .	٢٢,٥	٢٠,١	٢,٤	٠,٣٢١
د - دعم وجود استجابة .	١٠,٢	٦,٤	٣,٨	٠,٧٤٢
«عندمـا أكون مع أولاد آخرين . . . .»				*
أ - استجابات ايجابية (مرغـوب فيها)	٢١,٢	٥١,٤	٣٠,٢	٢,٥٣٢
ب - استجابات ايجابية (مرغـوب فيها	٤٦,٦	٣٨,٢	٨,٤	٠,٩٣٣
ج - استجابات محايدة .	١٨,٢	٦,٠	١٢,٢	* ١,٩٧٤
د - عدم وجود استجابة .	١٤,٠	٤,٤	٩,٦	١,٧٤٥

مرة أخرى نلاحظ في الاستجابات للمثيرات ذات الصلة بالعلاقات مع الرفاق تلك المشاعر السلبية السائدة بين أفراد مجموعة الشلل المخي . يتضح ذلك من الاستجابات غير المرغوب فيها للمثيرات التي تضمنتها الأداة . بالنسبة للبند الذي يقول «معظم الأولاد (البنات) يعتقدون . . . .» جاءت الاستجابات الأكثر تكرارا على النحو التالي : أنني أقل منهم ، أنني لا أستطيع اللعب معهم» ، لا أستطيع أن أنجح مثلهم ، وبالنسبة للمثير «: تلاميذ المدارس الأخرى . . . .» كانت الاستجابات الشائعة هي : لا يعرفون شيئا عني ، لا أعرفهم . وأما بالنسبة للمثير : «عندما أكون مع أولاد آخرين . . . .» فقد جاءت الاستجابات غير المرغوب فيها من جانب أفراد مجموعة الشلل المخي لتمثل ٤٦,٦٪ في مقابل ٣٨,٢٪ في مجموعة العاديين . ومن أكثر هذه الاستجابات تكراراكانت الاستجابات الآتية : أشعر بالخجل ، أشعر بأني اضعف منهم ، لا أستطيع التسابق معهم ، لا يسمحون لي باللعب معهم .

من النتائج التي تضمنتها الجداول السابقة والتي تمت فيها مقارنة توافق المراهقين المصابين بالشلل المخي بزملائهم من المراهقين العاديين للمواقف الاجتماعية في مجتمع الكبار ، والتوافق مع الوالدين ، والتوافق مع الرفاق ، يمكن استخلاص مجموعة من النتائج العامة في مقدمتها :

١ ـ أن المراهقين المصابين بالشلل المخي يعبرون عن علاقات مع الأم ذات طبيعة أفضل مما يعبرون عن علاقات مع الأب .

٢ ـ أن المراهقين المصابين بالشلل المخي عبروا عن اهتمام واضح وحقيقي بمقارنة أنفسهم بالآخرين من أجل تحديد موقفهم من هؤلاء الآخرين . ويمكن النظر الى هذا الاهتمام على أنه خاصية ذات طابع ايجابي وسلبي معا . يشير هذا الاهتمام ـ من ناحية ـ الى أن المصابين بالشلل المخي يتمسكون باتجاه نحو العدوان النسبي في المواقف الاجتماعية . كما يشير ـ من ناحية أخرى ـ الى حالة القلق وعدم الشعور بالأمن التي تسيطر على المعوقين بدنيا في المواقف الاجتماعية .

٣ ـ تشير النتائج الى أن المراهقين المصابين بالشلل المخي عبروا عن درجة من عدم الاشباع في علاقاتهم مع الكبار أكبر مما عبر عنه زملائهم من العاديين .

٤ ـ أن استجابات الغالبية العظمى من أفراد مجموعة الشلل المخي تظهر رغبتهم في أن يجدوا معاملة من جانب الكبار تشبه المعاملة التي يتلقاها زملائهم من العاديين بدلا من النظر اليهم ومعاملتهم على أنهم عاجزون .

كذلك فمن واقع هذه النتائج يمكن الاستدلال على بعض الصعوبات التي تواجه أفراد مجموعة الشلل المخي في تحقيق التوافق الاجتماعي بوجه عام ، ويبدو ذلك واضحا مما يأتي :

١ ـ من الواضح أن المراهقين المصابين بالشلل المخي أقل قدرة من زملائهم من العاديين على تقييم العلاقات المتبادلة في المواقف الاجتماعية ، ومن ثم فانهم أعطوا استجابات ذات طابع محايد بشكل أكبر مما ظهر في استجابات المراهقين العاديين . وكذلك فان المراهقين المصابين بالشلل تجاهلوا بعض الاستجابات في الوقت الذي لم يظهر فيه ذلك من جانب العاديين الا في أضيق الحدود .

٢ ـ تشير استجابات مجموعة الشلل المخي الى ميل واضح لدى أفراد هذه المجموعة الى الانسحاب

من المواقف الاجتماعية التي تتطلب الاحتكاك والعلاقات مع الآخرين وخاصة العلاقات مع الكبار .

٣ ـ تظهر استجابات مجموعة المعوقين أنهم يبحثون عن أشكال بديلة لاشباع حاجتهم من خلال أحلام اليقظة بصورة أكبر مما يظهر في استجابات المراهقين العاديين .

٤ ـ يبدو أن الأساليب التوافقية لدى أفراد مجموعة الشلل المخي على مستوى أقل نضجا عما هو ملاحظ بين المراهقين العاديين من نفس الجنس والعمر الزمني .

الخلاصة

تؤكد نتائج الدراسة الحالية مجموعة من الملاحظات العامة وهي :

١ ـ أن معظم مصادر الخوف لدى المراهقين المصابين بالشلل المخي ترتبط بمواقف اجتماعية أو بأشخاص آخرين أكثر مما ترتبط بمظاهر حقيقية تكمن في الاعاقة ذاتها .

٢ ـ أن قدرا كبيرا من مشاعر الذنب والقلق التي يعاني منها المراهقون المصابون بالشلل المخي ترجع الى خبرات هؤلاء الأفراد في المواقف الاجتماعية ونظرة المجتمع اليهم على أنهم أقل استحقاقا وأقل قيمة من غيرهم .

٣ ـ أن خبرات المصابين بالشلل المخي مع الآباء والأمهات والرفاق ذات أهمية بالغة في تحديد مكانتهم من التوافق الشخصي والاجتماعي . وعلى ضوء هذه النتائج العامة يمكن القول بأن الاتجاهات الاجتماعية نحو المصابين بالعجز الجسمي وأساليب التفاعل بين هؤلاء الأفراد وبين الآباء والأمهات وعلاقاتهم بجماعات الزملاء والرفاق ، كلها تعد متغيرات اجتماعية بالغة الأهمية تتوسط بين العجز الجسمي من ناحية وبين سوء التوافق النفسي الذي يعاني منه المصابون بهذا العجز من ناحية أخرى . ويترتب على ذلك أن الدراسات التي تقارن بين المصابين بالعجز الجسمي وبين العاديين وتغفل أن تأخذ في الحسبان هذه المتغيرات الوسيطة تدخل قدرا كبيرا من الخلط وعدم الدقة في النتائج التي تتوصل اليها .

وتجدر الاشارة الى أن نتائج الدراسة الحالية تتمشى الى حد بعيد مع التعميمات التي وضعها «مايرسون» من أن الانحرافات الجسمية قد تؤدي لدى بعض الأفراد الى أشكال من الاضطراب النفسي ، ولا تؤدي الى مثل هذه النتيجة لدى أفراد آخرين وترى هذه التعميمات أن تسلسل العلاقة بين الانحراف الجسمي وسوء التوافق النفسي يتم على النحو التالي :

١ ـ لا يوجد انحراف جسمي يستلزم حالة من عدم التوافق النفسي .

٢ ـ عندما يوجد اضطراب نفسي لدى شخص معوق جسميا ، فان هذا الاضطراب لا يكمن في الانحراف ذاته ، بل يتخلل ذلك بعض المتغيرات الاجتماعية .

٣ ـ أن المتوسط بين الانحراف الجسمي والسلوك النفسي يحدث في التتابع التالي :

أ ـ أن الشخص المصاب بعجز جسمي تنقصه أداة من أدوات السلوك الاجتماعي .

ب ـ أن الأشخاص الآخرين يدركون أن الفرد المعوق تنقصه هذه الأداة ويقللون من قدره نظرا لفقدانها .

ج ـ أن الشخص المصاب بالعجز الجسمي يتقبل تقويم الآخرين على أنه أقل استحقاقا وبالتالي يقلل من قدر نفسه .

بعض المراجع

1

B . Marian Swanson and Diane J . Willis (editorx) , Undrestanding Exceptional Children and Youth , Rand McNally Çollege Prulisheig Company , chicago , 1979 .

2 - Cobb , R . B , Medical and Psychological Aspectl of Disability , Springfield , III ., Charles C . Thamas , 1973 .

٣ ـ فتحي عبد الرحيم وحليم بشاي ، سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة ، دار القلم ، الكويت ؛ ١٩٨٠

الحواشي

١ ـ فتحي عبد الرحيم وحليم بشاي ، سيكولوجية الاطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة ،دار القلم (الكويت : ١٩٨٠) .

٢ ـ William M . Cruckshank (editon) , **Psychalogy of Exceptional Children and Youth** , Prentice -- Hall , Inc , Englewood Cleiffs , (N . J : 1963) . Ch I P .

٣ ـ W . M Cruckshank and J . E Dolphin . «A Study of the Emotional Necds of Crippleel Children , in **Iautnal 7 Educational Psychology** ,Xl , (1949) , P P 235 - 305 .

٤ ـ اعتمد الباحث لتحقيق التشابه بين أفراد مجموعتي الدراسة في متغير الذكاء على اختبار الاستدلال على الأشكال (Figure **Reasoning** Test) وهو اختبار ذكاء غير لفظي وضعه (John Daniels) . ولهذا الاختبار معايير انجليزية وفرنسية وألمانية ويقوم الباحث باعداد معايير للاختبار في البيئة العربية . ويلاحظ أن المقارنة بين المجموعات تمت على أساس الدرجات الخام في هذا الاختبار .



تصدر عن جامعة الكويت

رئيس التحرير
الدكتور عبدالله الغنيم

– مجموعة من الأبحاث تعالج الشئون المختلفة للمنطقة بأقلام عدد من كبار الكتاب المتخصصين في هذه الشئون.

صدر العدد الأول في كانون ثاني (يناير) ١٩٧٥
تصل أعدادها الى أيدي نحو ١٢٥٫٠٠٠ قاريء

يحتوي كل عدد على حوالي ٢٥٠ صفحة من القطع الكبير تشتمل على :–

– مجموعة من الأبحاث تعالج الشئون المختلفة للمنطقة بأقلام عدد من كبار الكتاب المتخصصين في هذه الشئون.
– عدد من المراجعات لطائفة من أهم الكتب التي تبحث في المناحي المختلفة للمنطقة .
– أبواب ثابتة : تقارير – وثائق – يوميات – بيبليوجرافيا .
– ملخصات للأبحاث باللغة الانجليزية .

ثمن العدد : ٤٠٠ فلس كويتي أو ما يعادلها في الخارج .
الاشتراكات : للأفراد سنويا ديناران كويتيان في الكويت ، ١٥ دولاراً أمريكياً في الخارج (بالبريد الجوي).

للشركات والمؤسسات والدوائر الرسمية : ١٢ دينارا كويتيا في الكويت ، ٤٠ دولارا أمريكيا في الخارج (بالبريد الجوي) .

طلب اشتراك لعام ١٩٨

ارجو اعتماد اشتراكي في ( ) نسخة لعام ١٩٨

الاسم ....

العنوان الكامل ....

....

مرفق شيك أرجو ارسال القائمة للتسديد

التاريخ .... التوقيع ....

العنوان : جامعة الكويت – كلية الآداب والتربية – الشويخ – دولة الكويت
ص.ب . ١٧٠٧٣ – الخالدية
الهاتف : ٨١٦٨٠٧ ٨١٦٧٩٩ ٨١٦٨٢٤
جميع المراسلات توجه باسم رئيس التحرير

الانماط الادراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم التقليدي

د. نادية شريف *

مقدمة :

تعتبر ظاهرة الفروق الفردية من الظاهرات النفسية التي شغلت بال علماء النفس والتربية لمدة ليست بالقصيرة ، فقد ظهرت فيها أعداد هائلة من البحوث التي أكدت على أهمية أخذها في الاعتبار سواء في المواقف التعليمية أو عند وضع البرامج الدراسية . ومع ذلك فلم تخرج هذه الظاهرة من حيز التنظير الى حيز التنفيذ الكامل ، فما زالت المدرسة التقليدية تقوم على أساس وحدات دراسية أو فصول مدرسية تضم أفرادا يختلفون في سماتهم الشخصية وامكاناتهم العقلية . ومع ذلك فهم يخضعون جميعا لمقرر واحد ، وامتحان واحد وكتاب واحد ومتطلبات واحدة ، كما يطلب منهم أن يكونوا جميعا على استعداد كامل لمقابلة تلك المتطلبات بدرجة واحدة .

وقد أثار مفهوم الفروق الفردية وضرورة أخذه في الاعتبار في اية عملية تربوية عدة اسئلة مثل : ما هي أفضل أساليب التعلم التي تتناسب وهذا المفهوم ؟ . ويتفرع من هذا السؤال سؤال آخر ، وهو : أفضل الأساليب لمن ؟ . والواقع أن الاجابة عن هذين السؤالين ليست بسيطة وانما تحتاج الى دراسات متفرقة حتى يمكن الخروج منها بنتائج من شأنها تطويع وتكييف المادة المتعلمة للأفراد حسب امكاناتهم واستعداداتهم بغرض الوصول الى المزاوجة بين الخصائص الشخصية للمتعلم من جهة ، وخصائص المواقف التعليمية من جهة اخرى . وقد أدت الدراسات في هذا الصدد الى ظهور مفهوم حديث يعرف باسم « التفاعل بين الطريقة والاستعداد » Aptitude Treatment Interaction ATI, (Berliner, 1973) ومؤداه أن المواقف التدريسية ليست هي المسئولة الوحيدة عن عملية التعلم ، بل ان التعلم يحدث نتيجة للتفاعل بين البيئة التعليمية بما فيها من منهج وطرق تدريس ومعلم ، ووسائل وادارة مدرسية من جهة ، وبين خصائص وسمات الشخصية من جهة أخرى .

وقد أشار كرونباخ (Cronbach ١٩٧٥) الى ضرورة الاهتمام بكل من الطريقة والمتعلم عند وضع البرامج التعليمية ، كما نادى بأن الاهتمام بالطريقة دون المتعلم يؤدي حتما الى قصور في هذه البرامج .

---

* مدرس بكلية التربية في جامعة الكويت .

وكرد فعل لهذه البحوث ظهرت عدة اتجاهات في طرق التدريس وأساليب التعلم كان أهمها الدعوة الى أسلوب « التعلم الذاتي »(Self Learning) .

كذلك حملت الستينات موجة جديدة من الاهتمام بظاهرة الفروق الفردية في الادراك باعتبارها أحد الأساليب المعرفية(Cognitive Styles) التي تميز الأفراد من تعاملهم مع المواقف الخارجية . وأظهرت نتائج تلك الدراسات أن هناك علاقة وثيقة بين الفروق في الصفات والخصائص الادراكية والتحصيل الدراسي ودوافع التلاميذ واتجاهاتهم نحو المادة المتعلمة (Wiϕken, 1975) .

وقد أظهرت دراسات « وتكن » وزملائه ان هذه الأساليب المعرفية في الادراك تمثل أساسا يعتمد عليه في دراسة الفروق بين الأفراد في أسلوب تعاملهم مع مواقف الحياة الخارجية . فكل فرد له أسلوبه المفضل في تنظيم ما يراه وما يدركه من حوله وله أسلوبه في تنظيم ما يحتفظ به في ذاكرته . كما أظهرت أن هناك نوعا من الثبات النسبي لدى الأفراد في أساليب ادراكهم لما يحيط بهم ، وبالتالي في أساليب تعاملهم مع المجال الخارجي الذي يوجدون فيه .

لذلك تعد معرفة خصائص ومميزات ذوي الأساليب المعرفية المختلفة أساسا يعتمد عليه في التنبؤ بدرجة معقولة من الدقة بنوع السلوك الذي يمكن أن يأتي به الأفراد المختلفون في أساليبهم المعرفية أثناء تعاملهم مع المواقف المختلفة سواء أكانت مواقف تعليمية في حجرة الدراسة أم في تفضيل نوع الدراسة أم في اختيار المهنة أم في نوع العلاقات الاجتماعية التي تسود بين الأفراد .

لذلك فان الغرض الرئيسي من هذا البحث هو معرفة الى أي مدى يمكن أن تؤثر الأساليب المعرفية الادراكية(Cognitive Styles) على أداء الأفراد في مواقف التعلم الذاتي باعتباره أسلوب التعلم الذي نسعى اليه في الوقت الحاضر ليكون حجر الزاوية في بناء البرامج التعليمية من أجل تعليم مستمر للأفراد .

لذلك فسوف نستعرض أولا ، مفهوم الأساليب المعرفية الادراكية ، والدراسات المختلفة التي تناولته . . . ثم نتعرض ثانيا لمفهوم التعلم الذاتي وأهم خصائصه وسماته ، وأخيرا يأتي الجانب التجريبي لهذا البحث وسنتعرض فيه لخطة الدراسة ونتائجها .

ماذا يقصد بالأساليب المعرفية(Cognitive Styles)

يمكن تعريف الأساليب المعرفية بأنها الاختلافات الفردية في أساليب الادراك والتذكر والتخيل والتفكير ، كما انها تمثل الفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات(Messick , 1976).

والواقع ان مفهوم الاساليب المعرفية يهتم بالدرجة الأولى بالحالة(Manner) أو الشكل (Form) الذي يتم به اكتساب أو تعلم سلوك ما . . . فهو مفهوم يتعلق بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد وليس بمحتواه . وهو مفهوم يعمل على تجميع الخصائص الفردية في أنماط كلية

متمايزة ليس بغرض المفاضلة بين نمط وآخر ، وانما بغرض تحديد مجموعة من الخصائص والمواصفات التي تميز بين الأفراد في تعاملهم مع الموضوعات المختلفة(Witken, 1974) .

وقد أشار ميسك(Messick) (١٩٧١) الى أن هناك عشرة أنماط لهذه الأساليب المعرفية التي تميز الأفراد . . . وقد نالت بعض هذه الأنماط عناية علماء النفس وأبحاثهم في حين أن بعضها الآخر ما زال غامضا وفي حاجة الى كثير من الأبحاث والتجارب . . .

ويعتبر بعد الاستقلال ـ عدم الاستقلال الادراكي — Field Dependent Field) (Independent من أكثر الأساليب المعرفية التي نالت عناية ودراسة علماء النفس . فقد اهتم وتكن وزملاؤه (١٩٥٤ ، ١٩٦٢) بدراسة تلك الأساليب الادراكية ومدى الفروق الموجودة بين الأفراد . . فقام بتصميم مجموعة من المواقف التجريبية والاختبارية التي تمكن عن طريقها تحديد الفروق الموجودة بين الأفراد . وقد كانت المواقف التي صممت لقياس الفروق تحاول جميعها تحديد ما اذا كان الفرد يستطيع ان يحتفظ في ادراكه لموضوع من الموضوعات او موقف من المواقف متميزا عن باقي المجال الذي يوجد فيه) .

لذلك فقد صمم ثلاثة مواقف حسية ادراكية(Perceptual Tasks) كان الموضوع الخارجي في احد هذه المواقف هو جسم الفرد حيث يعرف هذ الموقف الاختباري باسم اختبار تعديل الجسم(Body - Adjustment Test) أما الموقف الثاني فيعرف باسم اختبار المؤشر والاطار(Rod - and Frame Test) أما الموقف الثالث فقد كان اختبار الأشكال المتضمنة (Embedded — Figure Test) (EFT) وفي كل هذه المواقف الاختبارية كان وتكن يحاول ان يحدد ما اذا كان الفرد يستطيع ان يجعل ادراكه لأي من هذه المواضيع (الجسم ـ أو المؤشر ـ أو الأشكال الهندسية) منفصلا ومتميزا عن المجال الذي يحيط بكل منها والذي يعتبر كل موضوع منها جزءا من هذا المجال . بمعنى آخر فقد طلب من الأفراد أن يتعاملوا مع أجزاء من المواقف محاولين فصلها عن باقي الموقف الكلي .

وقد توصل وتكن وزملاؤه الى اثبات وجود فروق واضحة بين الأفراد في أدائهم وتعاملهم مع المواقف المختلفة ، ووجدوا أن هذه الفروق تتسم بالاتساق والتشابه في المواقف الاختبارية الثلاثة ، وأن الافراد يختلفون في قدرتهم على ادراك أجزاء المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل . . وظهر لهم أن هناك أفرادا يتميز ادراكهم للمواقف بأنه ادراك كلي Global يعتمد على درجة تنظيم المجال ، وسمي أصحاب هذا النمط باسم « النمط المعتمد على المجال (Field Dependent) . وبالمقابل فان هناك افرادا آخرين يدركون عناصر المجال بطريقة تحليلية (Analytic) ويدركون اجزاءه كعناصر منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض ، وسمي نمطهم الادراكي بالنمط المستقل ادراكيا(Field Independent) .

ويمكن القول أن كلا من النمطين او البعدين المعتمد ـ والمستقل لا يمثل تصنيفا ثنائيا للأفراد

بحيث يصبح لدينا نمطان متمايزان في أساليب الادراك ، وانما هو توزيع متصل يبدأ من أحد الطرفين وينتهي بالطرف الآخر (Witken, 1962) .

وتقدر الابحاث والدراسات التي تمت في هذا الميدان بالالآف . . وقد أجمعت في معظمها على أن لكل نمط من النمطين خصائص وسمات تميزه عن النمط الآخر في أساليب ادائه وتعامله مع ما يحيط به .

فالنمط المستقل ادراكيا أكثر قدرة على تحليل المواقف وأكثر قدرة على تمييز نفسه عن الآخرين . . . كما ان له اسلوبه ومعياره الخاص الذي يكونه وينميه خلال مراحل حياته والذي يستخدمه في تفاعله وتعامله مع كل ما يحيط به ، والذي يساعده على توجيه سلوكه في وجه ما يقابله من متناقضات . . وبالتالي فان هذا المعيار الذي كونه لنفسه يجعله في غير حاجة الى اطار مرجعي خارجي يعتمد عليه أو يلجأ اليه عندما تظهر أمامه مشكلة أو يواجه مواقف جديدة (وتكن ١٩٧٣) .

أما اصحاب النمط المعتمد ادراكيا فيعتبرون أقل قدرة على تنظيم المواقف والمثيرات المحيطة بهم ، كما لا يمكنهم اضفاء شيء من التنسيق عليها . والواقع ان صاحب النمط المعتمد ادراكيا لم يستطع خلال مراحل نموه المختلفة أن ينمي معايير خاصة به يستطيع أن يستخدمها في تعامله مع العالم الخارجي . لذلك فانهم يواجهون صعوبات جمة حينما يحتاج الأمر للتعامل مع مواقف معقدة أو ذات طبيعة متناقضة ، كما أنهم لا يستطيعون أن يميزوا أو يفصلوا أنفسهم عن المواقف الخارجي المحيط بهم ليتمكنوا من توجيه سلوكهم الوجهة المناسبة .

أما فيما يتعلق بخصائص السلوك الاجتماعي لكلا النمطين ، فقد أوضحت الدراسات أن اصحاب النمط الادراكي المعتمد في حاجة دائما الى وجود الاخرين والى تأييدهم فهم ميالون الى الاجتماع مع الغير (وتكن ، مور - ١٩٧٤ (Witken and Moore,) .

وقد اشار كل من جستس وهولي وجرين(Justice, Holley and Green 1962) الى ان اصحاب النمط الادراكي المعتمد يفضلون العمل وهم قريبون ماديا وحسيا(Physically) من الاخرين .

كذلك أوضح كونستاد وفورمان (١٩٦٥)(Constadt and Forman) أن أصحاب النمط المعتمد يتميزون بأنهم يهتمون بتعابير وجه الآخرين ويطيلون النظرة في وجوه من يتعاملون معهم ، كما أنهم يتأثرون كثيرا بالجوانب والخبرات الانفعالية والعاطفية السائدة بالموقف .

وخلاصة القول عن السلوك الاجتماعي فان العديد من الادلة والبراهين أثبتت اهتمام أصحاب النمط المعتمد ادراكيا بطبيعة العلاقات السائدة في الموقف وتأثير تلك العلاقات الاجتماعية والانفعالية على أدائهم وسلوكهم ، وأنهم في حاجة الى تأييد الجماعة لهم ، كما أنهم يهتمون بمعرفة

رأي الجماعة عن سلوكهم .

والواقع أنهم بحكم اهتمامهم برأي الآخرين فان ذلك ينطبق ايضا على اختيارهم للمهنة او العمل الذي يقومون به . فهم يفضلون الأعمال التي تتطلب قدرا من الالتصاق والاندماج والتفاعل مع الغير ، مثل أعمال الجمعيات الخيرية او الارشاد والتوجيه أو الأعمال المرتبطة بالاقناع ، كذلك فانهم يفضلون دراسة الانسانيات بصفة عامة (De Russy and Futch, 1971) .

وبمقارنة هذه الجماعة بالجماعة المستقلة ادراكيا نجد العكس هو الصحيح فالمستقلون ادراكيا لا يولون اهتماما كبيرا بالعلاقات الانسانية او الاجتماعية ولا يهتمون كثيرا برأي الاخرين عنهم . . . كما أنهم لا يفضلون ولا يهتمون باختيار المجالات التي تتطلب اندماجا او تفاعلا مع الاخرين . . . وهم في اختيارهم المهني يفضلون المجالات المهنية ذات الطبيعة التكنولوجية او العلمية بصفة عامة .

أما فيما يتعلق بالفروق المجردة بين كلا النمطين من حيث أسلوب تعاملهم مع أي مادة متعلمة ، فان من اهم مشكلات أصحاب النمط المعتمد هي عدم القدرة على تنظيم المواقف الغامضة أو التي تحتاج الى اعادة تنظيم . فهم يتعاملون مع المادة التعليمية كما تقدم لهم دون أية محاولة من جانبهم من أجل تنظيم المعلومات او المواقف الواردة أمامهم .

كما أنهم كثيرا ما يواجهون بنوع من القلق والاضطراب وعدم التنظيم الذي يكون له تأثير بالغ على مستوى أدائهم مما يجعلهم في حاجة الى أفراد ذوي سلطة أو مركز أكبر للحصول على اطار مرجعي يعتمدون عليه في فهم المواقف الغامضة (Lezotte 1969 and Bruce 1970) .

وهكذا يتضح لنا من هذا العرض السابق لمفهوم الأساليب (الانماط) المعرفية في الادراك أن الأفراد يختلفون فيما بينهم وبدرجات متفاوتة في أساليب تعاملهم وادراكهم لمواقف الحياة المختلفة سواء منها المواقف التعليمية او المواقف الاجتماعية او المهنية . . . ولذلك يصبح لزاما على المهتمين بتربية النشء واعدادهم أن يراعوا مثل هذه الفروق وأن يهيئوا من المواقف ما يناسب كل فرد تبعا لأسلوبه المعرفي .

ولما كان أسلوب التعلم الذاتي هو احد أساليب التعلم التي ينادي علماء النفس ورجال التربية بضرورة الاخذ بها ، فان هذا يسوقنا الى اثارة عدد من التساؤلات ، مثل :

ما أسلوب التعلم الذاتي ؟ وما هي الأسس النفسية التي يقوم عليها ؟ وما هي طبيعته وأهم سماته ؟

ماذا نقصد بالتعلم الذاتي ؟

لقد أصبح من المتفق عليه بين رجال التعليم أن من أهم أهداف التربية اعداد الفرد ليواصل تعليم نفسه بنفسه . فما تتصف به الحياة المعاصرة والثقافة الحالية من سرعة في التغيير والتجديد يحتم على الفرد أن يستمر في مواصلة تعليمه مدى الحياة ، فلا يقتصر على سنوات المدرسة فحسب بل يستمر في تحصيل المعرفة خارج أسوار المدرسة غير مقيد بوقت معين أو بمكان محدد .

وتصبح مسئولية المدرسة في هذه الحالة هي تعويد تلاميذها على تحصيل المعرفة بأسلوب ذاتي بحيث تؤصل لديهم حب الاستزادة من المعرفة ومواصلة القراءة والبحث والاطلاع وأن تعلم كل فرد كيف يعلم نفسه بنفسه(Learning How to learn) .

واذا حاولنا أن نحدد بشيء من الدقة المقصود بالتعلم الذاتي فيمكن القول بأنه ذلك اللون من التعلم الذي يقوم فيه التلميذ بالمرور بنفسه بالمواقف التعليمية المختلفة والمتنوعة لاكتساب المهارات والمعلومات . . وبهذا المعنى فان العملية التعليمية تصبح موجهة نحو الفرد حيث يقوم التلميذ بالدور الأكبر في الحصول على المعرفة ويكون أكثر ايجابية في عملية التعلم ، ويصبح المتعلم محور العملية التعليمية والمسيطر على متغيراتها ، وتخضع المناهج والأهداف والانشطة التعليمية لدوافع التلميذ ورغباته وقدراته (العربي ١٩٧٩) .

وترتبط الدعوة لاستخدام أسلوب التعلم الذاتي الى حد كبير بأفكار واراء أصحاب الاتجاه الانساني في عملية التعلم(Mumanistic Approach to Learning) حيث نادى أنصار هذا المذهب وعلى رأسهم(Mager) بضرورة جعل عملية التعلم عملية متمركزة حول المتعلم نفسه (Student - Centered Learning)وليس حول المادة التعليمية(Subject matter centered learning) أو حول المعلم(Teacher — Centered Learning) . ولذلك فهم يؤمنون بأنه من الضروري أن يمنح المتعلم الفرصة كي يختار ويحدد ويتحمل مسؤولية ما يود تعلمه بحيث يصبح موجها لذاته متفاعلا بطريقة ايجابية مع كل موقف يواجهه أو يمر به(Active Participant) . حيث أن فاعليته وايجابيته من شأنها ان تجعله شخصا راغبا في التعلم عاملا على نمو معارفه ، مستكشفا لما حوله ، راغبا في الابتكار والتجديد(Biggs and Hunt, 1962) .

وهكذا يتضح لنا أن أهم ما يمتاز به أسلوب التعلم الذاتي ، والذي يجعله مختلفا عن أساليب التعلم الأخرى التي عملت على مراعاة مبادىء ومفاهيم الفروق الفردية ، هو انه نوع من التعلم الموجه ذاتيا ، يكتسب فيه الانسان القدرة على ان يتعلم كيف يتعلم (Learning to learn) وتصبح الذات هي التي توجه الفرد وتدفعه الى القيام بذلك .

والواقع أن كل انسان يمتلك ميلا نحو تحقيق ذاته (ماسلو) ، وروجرز ١٩٥٤) بل ان الحاجة الى تحقيق الذات هي الحاجة الغالبة والقوة الدافعة للسلوك ، ولذلك وضعها ماسلو على قمة تنظيمه الهرمي للحاجات الأساسية الانسانية واعتبر الأشخاص المحققين لذواتهم هم

المتمتعون بالصحة النفسية . الاّ أنه يمكن القول أن مجرد تحقيق الذات والوصول الى هدف معين لا يضمن استمرارية الصحة النفسية . . . فحاجات الانسان متجددة ومتغيرة ، وكلما حقق هدفا ظهرت له أهداف أخرى . . . وبالتالي فليس المهم أن يصل الفرد الى القمة وانما الأهم من ذلك هو أن يحتفظ بها . . . ولهذا فان الفرد في حاجة دائمة ومستمرة لتحقيق ذاته . . . ومن هنا يصبح التعلم الذاتي وتنمية القدرة الذاتية على البحث والتنقيب والارتقاء هو الوسيلة التي تضمن للفرد حياة نفسية متجددة وتوجيها لأسلوب حياته وذلك من أجل استمرارية تحقيق مطالب الذات .

ويمكننا اجمال أهم سمات التعلم الذاتي فيما يلي : ـ

يقوم أسلوب التعلم الذاتي على عدة مسلمات رئيسية كما أوضحها كيلر(Keller, 1969) وروجرز ١٩٦٥ ، وهي :

١) اتاحة الفرصة أمام المتعلم في عملية التعلم تبعا لسرعته واستيعابه وتبعا لوقته وقدراته الخاصة (The go at one's own pace (keller 1969) فليس هناك زمن محدد للانتهاء من جزء من الاجزاء .

٢) تفاعل الطالب مع كل موقف تعليمي بطريقة ايجابية(Active Participation) فالطالب ليس مستقبلا للمعلومات ، وانما مشارك وجامع لهذه المعلومات والمعارف التي تتسم بتنوعها وبتعدد مصادرها (قراءة الكتب ـ والمقالات ـ أو اجراء التجارب ـ أو الاستماع الى التسجيلات العلمية ـ أو مشاهدة الأفلام او الاستماع الى محاضرة جماعية ـ أو الاشتراك في اعمال جماعية مع عدد من الأقران) .

٣) الضبط والتحكم في مستوى اتقان المادة المتعلمة ، وهو ما يطلق عليه الكفاءة (Competancy) . فلا يسمح للطالب بأن ينتقل من الوحدة التي بدأها قبل التأكد من اتقانه لها . . ووصوله الى مستوى الأداء المحدد له سلفا في الأهداف السلوكية الخاصة بالجزء المدروس . . وهنا يأتي مفهوم التعلم من أجل الاتقان(Mastry Learning (Bloom, 1969)،ومفهوم الكفاءة في التعلم(Competency Based Education)حيث يكون لدينا معيار محدد وواضح ويصبح تقييم الطلاب مرتبطا بمدى وصولهم الى المستوى او المعيار المحدد . . مع ترك الفرصة لكل دارس لأن يصل الى هذا المعيار وفق امكاناته واستعداداته ووقته الذي يحتاجه والمكان الذي يفضله . وبالتالي يصبح تقدم الطالب في الدراسة قائما على أساس استعداداته هو وليس استعدادات أو امكانات الجماعة التي ينتمي اليها ، وبالتالي يصبح اسلوب قياسنا لنمو الطالب ونمو معارفه من ذلك النوع المعروف باسم المقاييس المحكية المرجع(Criterion referenced measures) وبذلك نتلافى عيوب الأساليب التقليدية التي يفترض فيها المعلم أنه طالما درس هذا الجزء أو هذه الوحدة فان ذلك يعني ان كل طالب قد حصل الخبرات مهما تفاوتت مستويات هذا التحصيل .

والواقع أنه بالرغم من تعدد مصادر المعرفة وأساليب تقديمها للطالب الا أن ذلك لا يلغي دور المعلم ولا يقلل من الدور الذي يؤ ديه للعملية التعليمية . بل ان وجود المعلم وتفاعله المستمر مع التلميذ هو السمة التي تميز ذلك اللون من ألوان التعلم والتي تجعله مختلفا عن أساليب التفريد الأخرى مثل استخدام نظام البرمجة حيث الالات والأجهزة أو الكتاب المدرسي فقط . . . فالمعلم في هذا اللون له دور ايجابي وهو وان لم يعد المصدر الوحيد أو الرئيسي للمعرفة ، الا ان أهميته تزداد فيما يتعلق بالتنسيق بين مصادر المعرفة المختلفة التي أشرنا اليها ، ويصبح دوره هاما في توجيه الطالب الى استخدام تلك المصادر . . . فالمعلم موجود باستمرار لشرح الغامض ، او مقابلة الطلاب فرادا او جماعات لتوضيح نقطة غامضة على الجميع .

٤) التعزيز الفوري والتغذية الراجعة التي يحصل عليها المتعلم بعد ادائه للاختبار او اجابته على بعض الاسئلة التطبيقية التي عن طريقها يتحقق الطالب من مدى اتقانه للجزء الذي درسه ومدى وصوله وتحقيقه للمستوى (المحك) المحدد له سلفا .

وغالبا ما يحدد هذا المحك(Criterion) اللازم للنجاح في صورة نسبة مئوية يجب أن يصل اليها الطالب (٨٠٪ أو ٩٠٪) ، أو في صورة عدد محدد من الاجابات الصحيحة من العدد الكلي للأسئلة (٩ أسئلة من ١٠ مثلا) بحيث اذا أخفق الطالب في الوصول الى هذا المحك فانه تصبح أمامه الفرصة لأن يعاود الدراسة مرة أخرى ، وبحيث يشخص له المعلم نواحي الضعف في أدائه وذلك من خلال الاختبارات التشخيصية ليركز على نقاط ضعفه و يتفهمها ليتقدم مرة أخرى الى أداء الاختبار واجتياز هذه الوحدة .

وهكذا ، وبعد أن عرضنا مسلمات التعلم الذاتي ، ومفهوم الأساليب المعرفية ، فان ذلك يقودنا الى تحديد مشكلة البحث وهي العلاقة بين الأساليب الادراكية المعرفية وبين أسلوب التعلم الذاتي .

مشكلة البحث :

يتضح من العرض السابق لكل من مفهومي الأنماط الادراكية (بعدي الاستقلال ـ الاعتماد الادراكي) ، والتعلم الذاتي ، **أن الفروق في الصفات والخصائص الادراكية لا بد وأن يكون لها علاقة كبيرة بطريقة التعلم** . فقد أثبتت الدراسات أن المواقف التدريسية التي تراعي الفروق الفردية والتي تراعي ايجابية المتعلم ونشاطه والتي تعطي للمتعلم حقه في اختيار ما يدرسه والطريقة التي يدرسه بها والوقت الذي يناسبه للدراسة ، مع التنويع الكبير والتوجيه المستمر لمصادر جمع المعلومات وتصنيفها وانتقاء ما يفيد منها . . . كل هذه عوامل تزيد من فاعلية عملية التعلم وتزيد من كفاءتها ، لذلك كان من المتوقع ان نجد فروقا واضحة بين مستوى تحصيل الطلاب الذين يدرسون بأسلوب التعلم الذاتي وبين أولئك الذين يدرسون بالأسلوب التقليدي . ولذلك فان

أحد متغيرات البحث المستقلة هو أسلوب التعلم حيث يصبح له مستويان او نوعان : تعلم ذاتي × تعلم تقليدي .

كذلك أوضحت الدراسات التي سبق الاشارة اليها أن الأفراد يختلفون في أساليب ادراكهم للمواقف ، فمنهم من يتميز بقدرته على تحليل عناصر الموقف وادراكها بصورة تحليلية (المستقلون ادراكيا) ، ومنهم من يتميزون بادراك الموقف بصورته الكلية التي تعتمد على درجة تنظيم ووضوح المجال (المعتمدون ادراكيا) .فالى أي مدى يمكن أن نجد فروقا في تحصيل أصحاب كل نمط من النمطين الادراكيين ، وبالتالي فان المتغير المستقل الثاني لهذا البحث هو الأساليب . المعرفية الادراكية ببعديها . . المستقل ادراكيا Field Independent) والمعتمد ادراكيا Field dependent) .

اما المتغير التابع : فهو درجات الطالبات عينة البحث على الاختبار التحصيلي الموضوعي المعد لقياس مستوى تحصيلهن الدراسي .

كذلك أشرنا الى أن أسلوب التعلم الذاتي يتسم بالعمل بأسلوب فردي في معظم الأحيان حيث ينظم المتعلم الأوقات التي يعمل فيها ويقوم بنفسه بجمع المعلومات من مصادرها المتنوعة ، كما يتطلب الأمر منه أن يقوم بعملية تنسيق بين المعلومات التي جمعها من مصادرها المختلفة سواء كانت مادة علمية مكتوبة أو أفلاما تعلمية أو غير ذلك . . . وما يتبع ذلك من تقديم تقارير مكتوبة أو بحوث قصيرة عن موضوع الدراسة . . بمعنى آخر فان المعلومات والمعارف والمهارات المطلوب من الطالب اكتسابها ليست مقدمة له بصورتها العادية البسيطة في كتاب مقرر مثلا أو في مذكرة محددة ، وانما المطلوب منه أن يقوم هو بنفسه بتنظيم هذه المعلومات أو اعادة تنظيمها أو اضفاء نوع من البنية(Structure) لها بقصد دراستها واستيعابها .

وقد أوضحت الدراسات في مجال الأنماط الادراكية أن أصحاب الانماط الادراكية المختلفة يختلفون في أسلوب تعاملهم الاجتماعي وفي حاجتهم الى مشاركة الجماعة او تأييدها ، كما أنهم يختلفون في قدرتهم على تنظيم المادة أو اعادة تنظيمها . . . لذلك فان السؤال الذي يتبادر الى الذهن في هذا الصدد هو : هل كل تلميذ يمكن ان تكون لديه القدرة التي تمكنه من المرور في خبرات التعلم الذاتي . . . أم أن هناك أفرادا قد يستطيعون اكتساب المعرفة عن طريق التعلم الذاتي ، وأن هناك أفرادا آخرين لن يستطيعوا ذلك أو قد يكون مستوى تحصيلهم أدنى من المجموعة الأخرى في ظل هذا الاسلوب الذاتي للتعلم ، في حين ان مستوى تحصيلهم ربما يكون أحسن في ظل لون آخر من المواقف التعليمية ولتكن الدراسة التقليدية مثلا .

بناء على ما تقدم يصبح من المتوقع ان نجد تفوقا واضحا في آداء وتحصيل أفراد المجموعة المعتمدة ادراكيا في ظل أسلوب التعلم التقليدي عن آدائهم في ظل أسلوب التعلم الذاتي ، بالمثل يصبح من المتوقع أن نجد تفوقا واضحا في آداء وتحصيل أفراد المجموعة ذات الاستقلال الادراكي في ظل أسلوب التعلم الذاتي عن آدائهم في ظل أسلوب التعلم التقليدي .

فروض البحث :

في ضوء ما سبق يمكننا أن نصوغ الفروض التالية لتكون موضعا للتحقيق التجريبي :

اولا : أن مجموعة الطالبات ذوات النمط الادراكي المعتمد سوف يكون مستوى تحصيلهن الدراسي أحسن من مستوى تحصيل الطالبات ذوات النمط الادراكي المستقل في ظل أسلوب التعلم التقليدي .

ثانيا : أن مجموعة الطالبات ذوات النمط الادراكي المستقل سوف يكون مستوى تحصيلهن الدراسي أحسن من مستوى تحصيل الطالبات ذوات النمط الادراكي المعتمد في ظل أسلوب التعلم الذاتي .

ثالثا : انه لن توجد فروق ذات دلالة في تحصيل مجموعة الطالبات ذوات النمط الادراكي المستقل عن الطالبات ذوات النمط الادراكي المعتمد .

رابعا : أنه لن توجد فروق ذات دلالة في تحصيل الطالبات اللاتي درسن الوحدة بطريقة التعلم الذاتي . . . وبين الطالبات اللاتي درسن الوحدة بطريقة التعلم التقليدي .

الموقف التجريبي ـ خطته وأدواته :

أولا : العينة :

أجرى هذا البحث على ٤٤ طالبة (مجموعتين) من الطالبات الدراسات لمقرر في علم النفس التربوي بجامعة الكويت . . ١٩٨٠ .

ثانيا : الأدوات :

طبق اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية ـ الخضرى ١٩٧٠) على عينة البحث .

ويشتمل هذا الاختبار على مجموعة من المفردات التي تمثل أشكالا هندسية معقدة وتتضمن في داخلها شكلا بسيطا ولكن في صورة مختفية بحيث يحتاج اكتشافه الى بعض التفكير من جانب المفحوص . . والمطلوب من الطالبة أن تحدد بوضوح حدود الشكل البسيط المتضمن في الشكل المعقد باستخدام القلم الرصاص ولا يسمح للطالبة برؤية الشكلين البسيط والمعقد في آن واحد .

ويعطى المفحوص في هذا الاختبار درجة واحدة عن كل اجابة صحيحة ويتحدد النمط الادراكي (مستقل أو معتمد) بناء على الدرجة الوسيطة للمجموعة عينة البحث .

ثالثا : خطة البحث وخطواته :

١ ـ اعتبرت الدرجة الوسيطة (٩) كأساس لتحديد النمط الادراكي . فمن حصلت على

درجة مساوية أو أعلى من هذا الوسيط صنفت باعتبارها ذات نمط ادراكي مستقل ـ ومن حصلت على درجة أدنى من هذا الوسيط صنفت باعتبارها ذات نمط ادراكي معتمد ، وقد وصل عدد الحالات ذات النمط الادراكي المستقل الى ٢٤ طالبة وعدد الحالات ذات النمط الادراكي المعتمد الى ٢٠ طالبة .

٢ ـ تم توزيع المجموعتين على موقفي التجربة بطريقة عشوائية بحيث أصبحت احدى المجموعتين تمثل مجموعة التعلم الذاتي وأصبحت المجموعة الأخرى تمثل مجموعة التعلم التقليدي ، وبحيث أصبحت المجموعة الواحدة تضم في داخلها عشوائيا أفرادا يختلفون في أنماطهم الادراكية (مستقلين ـ معتمدين ادراكيا) .

ويمكن توضيح التصميم التجريبي وتوزيع أفراد العينة وفقا للنمط الادراكي والمواقف التعليمية التجريبية كما هو موضح بالجدول رقم (١) .

جدول رقم (١)

	أسلوب تعلم ذاتي	أسلوب تعلم تقليدي	
النمط المعتمد ادراكيا	ن = ١٠	ن = ١٠	٢٠
النمط المستقل ادراكيا	ن = ١٣	ن = ١١	٢٤

٣ ـ اختارت الباحثة وحدة من وحدات مقرر علم النفس التربوي الذي تقوم بتدريسه لطالبات جامعة الكويت (القسم التربوي) وكانت هذه الوحدة عن (النمو ـ مراحله وخصائص كل مرحلة وتطبيقاته التربوية) .

أ ـقامت الباحثة باعداد قائمة بألوان النشاط المتنوعة التي سوف تقوم بها طالبات المجموعة التجريبية . وقد اشتملت هذه الأنشطة على ما يلي :

أ ـ اعداد قائمة بالأهداف السلوكية لكل جزء من أجزاء هذه الوحدة الدراسية وتوزيعها على المجموعة التجريبية .

ب ـ الكتاب المقرر (الجزء الخاص بالوحدة) .

ج ـ مذكرات خاصة بالموضوع لاستكمال بعض الجوانب التي أغفلت بالكتاب المقرر .

د ـ أسماء بعض المراجع والكتب التي يمكن الرجوع اليها مع تحديد الأجزاء التي يجب الاطلاع عليها .

ه ـ مشاهدة بعض الأفلام التعليمية عن الموضوعات المختلفة التي تتناول ظاهرة النمو .

و ـ الاجتماع مرة كل اسبوع بالطالبات أفراد المجموعة التجريبية لمناقشة المشكلات التي تواجههن أو لتوضيح بعض النقاط الغامضة .

المطلوب من الطالبات القيام به :

أ ـ فهم ودراسة قائمة الأهداف السلوكية لكل جزء من أجزاء الوحدة الدراسية .
ب ـ تقديم تقرير قصير بعد مشاهدة كل فيلم من الأفلام التعليمية والاجابة عن بعض الأسئلة المعدة لهن سلفا .

ج ـ دراسة أجزاء الوحدة ذاتيا لاحدى المجموعات . . أما المجموعة الأخرى (مجموعة التعلم التقليدي) فقد درست نفس الموضوع معتمدة على الكتاب المقرر والمراجع المرتبطة بالموضوع ، ولكن دون المرور في الخبرات الأخرى التى سبق عرضها على مجموعة التعلم الذاتي .

د ـ التقدم لآداء الاختبار التحصيلي بعد الانتهاء من الوحدة بحيث سمح لطالبات مجموعة التعلم الذاتي بالتقدم للامتحان في أي وقت ترى الطالبة أنها مستعدة لذلك ، أما مجموعة التعلم التقليدي فقد حدد موعد واحد للامتحان لجميع الطالبات في نهاية دراسة الوحدة .

رابعا : المعالجة الاحصائية :

رابعا : لما كان البحث يتعلق بدراسة متغيرين رئيسيين هما الأساليب الادراكية المعرفية بمستوييها (مستقل معتمد) ، والمواقف التعليمية بمستوييها (ذاتي × تقليدي) فقد قسمت عينة البحث الى أربع مجموعات فرعية واصبح لدينا تصميمٌ عاديٌّ بسيطٌ هو ما يعرف ٢ × ٢

ولذلك فان المعالجة الاحصائية اعتمدت على تحليل التباين حيث استخدمت المتوسطات بدلا من الدرجات الخام ، وذلك نظرا لعدم تساوي المجموعات في عدد المفحوصين (Edward, 1968), (Wiener, 1972) .

النتائج :

يوضح الجدول رقم (٢) نتائج المجموعات في الاختبار التحصيلي ومنه تتضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد الأفراد في كل مجموعة من المجموعات الأربع :

جدول رقم (٢)

		التعلم الذاتي	التعلم التقليدي	
النمط المغتمد ادراكيا	م ع ن	٢١,١ ٢,٥٦ ١٠,	٢٥,١ ٤,٥٣ ١٠,	م = ٤٦,٢
النمط المستقل ادراكيا	م ع ن	٢٤,٤ ٤,٠١ ١٣,	٢٢,٧ ٤,٦ ١١,	م = ٤٧,١
		م = ٤٥,٥	م = ٤٧,٨	

ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج تحليل التباين :

جدول رقم (٣)

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجات الحرية	متوسط التباين	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
النمط الادراكي	٢,٢٥	١	٢,٢٥	٠,١٣٩	٠,٠٥
طريقة الدراسة	١٤,٤٢	١	١٤,٤٢	٠,٨٩١	٠,٠٥
التفاعل	٨٨,١٩	١	٨٨,١٩	٥,٤٥	٠,٠٥
داخـــل المجموعات	٦٤٧,٤٣	٤٠	١٦,١٨٥		

ف (١,٤٠) ٩٥ = ٤,٠٨

ويتضح من الجدول رقم(٣) لتحليل التباين ما يلي :

١ ـ أظهرت النتائج أن التفاعل بين متغيري البحث ذو دلالة احصائية، حيث بلغت النسبة الفائية ٥,٤٥ وهي ذات دلالة على مستوى ٠,٠٥ .

٢ ـ لم توجد فروق ذات دلالة احصائية ترجع الى اختلاف الأفراد في الأساليب المعرفية الادراكية . حيث بلغت النسبة الفائية ١٣٩, وهي غير ذات دلالة على مستوى ٠,٠٥ .

٣ ـ لم توجد فروق ذات دلالة احصائية ترجع الى اختلاف أساليب التعلم . فقد بلغت النسبة الفائية ٨٩١, وبالتالي فهي غير ذات دلالة احصائية على مستوى ٠,٠٥ .

مناقشة النتائج

١ ـ ما يتعلق بالتفاعل

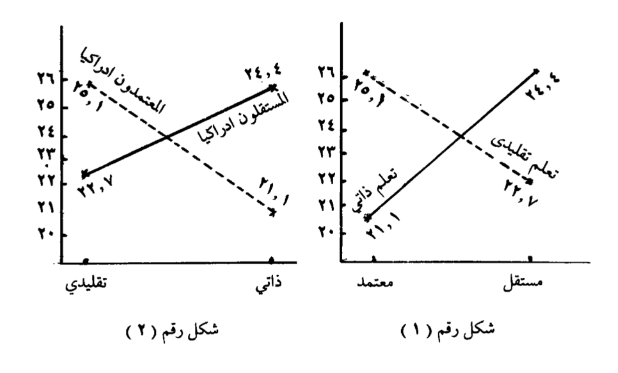
١ ـ يتضح من الجدول رقم (٣) أن التفاعل بين متغيري البحث كان ذا دلالة احصائية ، فقد بلغت النسبة الفائية ٥,٤٥ وهي ذات دلالة على مستوى ٠,٠٥ ، ويعني ذلك أن مفهوم التفاعل بين الطريقة والاستعداد(Berline, 1973) قد تأكد من خلال هذا البحث .

وبالرجوع الى جدول رقم (٢) تتضح الفروق الموجودة بين متوسطات أداء الطالبات في ظل الشروط التجريبية المختلفة ، حيث يظهر لنا أن أصحاب النمط الادراكي المعتمد كان متوسط آدائهن في ظل أسلوب التعلم الذاتي (٢١,١) أدنى من متوسط آدائهن في ظل أسلوب التعلم التقليدي (٢٥,١) مما يؤكد صحة الغرض الأول من فروض البحث .

كما أن اصحاب النمط الادراكي المستقل كان متوسط آدائهن في ظل أسلوب التعلم الذاتي (٢٤,٤) أعلى من متوسط آدائهن في ظل اسلوب التعلم التقليدي (٢٢,٧) مما يؤكد صحة الفرض الثاني من فروض البحث .

والواقع ان نتيجة التفاعل التي أسفر عنها البحث تتفق مع ما هو معروف عن مفهوم وطبيعة الأساليب المعرفية والأنماط المختلفة ، فقد سبق أن اشرنا الى أن أسلوب التعلم الذاتي . يتسم بالعمل بأسلوب فردي ولا يصبح هناك مجال للعلاقات الاجتماعية او التفاعل الاجتماعي . ولما كان أصحاب النمط الادراكي المعتمد يفضلون العمل في جو اجتماعي ، كما أنهم يستمدون معاييرهم من خلال رأي الجماعة كان من المتوقع أن نحصل على هذه النتيجة ، حيث يظهر لنا أن هذه المجموعة المعتمدة ادراكيا جاء أداؤها أفضل في ظل اسلوب التعلم التقليدي حيث الجماعة والمشاركة والعمل في جو اجتماعي متفاعل بصفة عامة ، في حين ان آداءهم في ظل أسلوب التعلم الذاتي لم يفسح لهم المجال لأن يأتي مستوى آدائهن بنفس الدرجة من الجودة . . والعكس صحيح فيما يتعلق بأصحاب النمط الادراكي المستقل ، فقد جاءت نتيجة آدائهن في ظل أسلوب التعلم الذاتي أفضل من آدائهن في ظل اسلوب التعلم التقليدي ، وهو ما يتفق أيضا وخصائصهن .

ويوضح الشكل رقم (١) طبيعة التفاعل التي أسفر عنها البحث حيث يظهر أن آداء أصحاب النمط الادراكي المعتمد في ظل أسلوب التعلم التقليدي أفضل من آداء أصحاب النمط المستقل ، وأن آداء اصحاب النمط المستقل في ظل أسلوب التعلم الذاتي أفضل من آداء الآخر من متغيرات البحث وهو أسلوب التعلم (ذاتي × تقليدي) .



شكل رقم (٢)   شكل رقم (١)

٢ : النمط الادراكي (المستقل المعتمد) .

بالنظر الى جدول رقم (٣) لتحليل التباين يتضح أنه لا توجد فروق دالة بين افراد مجموعة الطالبات ذات النمط الادراكي المستقل عن المجموعة ذات النمط الادراكي المعتمد وتؤكد هذه النتيجة السالبة صحة الفرض الثالث من فروض البحث حيث ان مفهوم الاساليب المعرفية لا يعني أن هناك نمطا او اسلوبا يفضل نمطا اخر من هذه الانماط الادراكية بمعنى اخر فأننا لا يمكننا أن نقول ان اصحاب النمط الادراكي المعتمد افضل في تحصيلهم واستيعابهم للمادة المتعلمة عن اصحاب النمط الادراكي المستقل . وبالتالي لم تظهر فروق ذات دلالة .

والواقع ان هذه النتيجة جاءت متمشية مع الفرضين الاولى والثاني من فروض البحث وما هو معروف عن طبيعة الاساليب المعرفية من حيث انها مفهوم يتعلق بشكل النشاط المعرفي و الذي يمارسه الفرد وليس بمستوى المهارة والاداء . كما أنه مفهوم غير ثنائي القطب ولا فرق في مستويات المهارة لدى اي من القطبين وان كل قطب منهما يتضح له قيمته في ظل شروط معينة ، وبالتالي فان هذه النتيجة تفسح المجال مرة اخرى لاظهار قيمة هذا المفهوم في ظل شروط اخرى هي ما يعبر عنه بمفهوم التفاعل بين الانماط والمواقف التعليمية .

الا انه يظل هناك سؤال ملح يحتاج الى اجابة . . . قد تكون اجابته من خلال بحوث ودراسات اخرى وهو : هل يمكن ان نحصل على نفس هذه النتيجة السالبة بين المعتمدين والمستقلين ادراكيا لو حدث واختير افراد العينة من الحاصلين على الدرجات الطرفية لكل القطبين .

بمعنى اخر . . . ان اساس تصنيف الطالبات (عينة هذا البحث) الى مجموعتين (مستقل - معتمد ادراكيا) قد تم بناء على استخراج وسيط العينة . الا اننا لو رجعنا الى توزيع الدرجات التي حصلت عليها الطالبات على اختيار الادراك الاستقلالي لوجدنا ان المجموعة ذات النمط الادراكي المعتمد يتركز معظم افرادها قرب الوسيط بين الدرجة (٧ - ٩ -) مما يوضح ان المجموعة التي اطلق عليها النمط الادراكي تعد في الواقع حالة جدية وتقترب اكثر من المجموعة ذات الادراك المستقل . وبالتالي ربما كان ذلك هو السبب في هذه النتيجة ولو كانت الباحثة اختارت المجموعات الطرفية لكلا القطبين لربما جاءت النتائج غير ذلك .

٣ - اسلوب التعلم

يتضح من الجدول رقم (٣) لتحليل التباين انه لا توجد فروق ذات دلالة بين اداء المجموعة التي درست عن طريق التعلم الذاتي وتلك التي درست عن طريق التعلم التقليدي . . . . وهذا يؤكد صدق الفرض الرابع من فروض البحث والواقع انه بالرغم من تحقق صدق الفرض الرابع الا انه لا يعني ان مفهوم التعلم الذاتي لم تتأكد قيمته أو ان ذلك يعني ان نستمر في استخدام اسلوب التعلم التقليدي ، في مدارسنا وانما يعني ذلك ان قيمة واهمية طريقة تعليمية من الطرق تتوقف على تفاعلها مع استعدادات المتعلم وامكانياته وخصائصه فما يصلح للفرد لا يصلح للجميع وهذا هو ما تحقق من الفرضين الاول والثاني الا أنه يظل هناك تحفظ لا بد وان يوضع في الاعتبار وهو أن اسلوب التعلم الذاتي يعد اسلوبا جديدا على الطالبات عينة هذا البحث . وبالتالي لابد وان نضع ذلك في اعتبارنا خاصة واذا علمنا ان هذا الاسلوب في الدراسة والتعلم يلقى على الطالبات عبئا كبيرا فيما يتعلق بجمع المادة العلمية ، وضرورة تنقله ما بين الوان متعددة من النشاط ، وما يتبع ذلك من ضرورة تقديم تقارير مكتوبة او بحوث قصيرة . . . وهو اسلوب لم تتعوده الطالبات بعد . . . كما أن المدة التي درست فيها هذه الوحدة لم تستغرق سوى ستة اسابيع وبالتالي فربما تعتبر مدة غير كافية لان تتقن الطالبات مهارات التعلم الذاتي . . وهكذا يستلزم الامر ضرورة القيام بأبحاث اخرى متنوعة للوقوف على مدى اهمية وقيمة اسلوب التعلم الذاتي في المواقف المتنوعة ومع الافراد المختلفين ولفترات زمنية اطول .

الخلاصة

مما سبق يمكن القول بأن هذا البحث قد حقق ما يلي :

١ - ان مفهوم التفاعل بين الطريقة والاستعداد من الضروري اخذه في الاعتبار عند تقديم المواقف التعليمية كشرط اساسي لنجاح اي عملية تعلم .

٢ - ان مفهوم الاساليب والانماط المعرفية لا يعني ان هناك نمطا يفضل نمطا اخر في استيعاب او تحصل المادة الدراسية . . . ويتفق ذلك مع ما جاءت به معظم الدراسات السابقة .

٣ ـ لم يتفوق اسلوب تعلم على اسلوب اخر في هذا البحث . فلم تظهر فروق بين من تعلموا بالطريقة الذاتية ومن تعلموا بالطريقة التقليدية . وهذا نتيجة طبيعية لما سبق الاشارة اليه من أنه ليس هناك اسلوب تعلم بفصل اسلوبًا اخر بصورة مطلقة وانما يكون الاسلوب افضل عندما يراعى خصائص المتعلم واستعداداته .

ما يثيره من بحوث اخرى

١ ـ هل يمكن أن توجد فروق بين الانماط المعرفية الادراكية لو اختبرت عينة البحث من الحاصلين على الدرجات الطرقية في اختبارات الاستقلال الادراكي بدلا من المتركزين حول الوسط او الوسيط . ؟

٢ ـ هل يمكن ان توجد فروق بين الطريقة الذاتية والطريقة التقليدية لو تم تدريب الافراد ولفترات طويلة على استخدام اسلوب التعلم الذاتي ؟

المراجع

ـ الخضري ، سليمان . . . وآخرون : اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٦ .

ـ العربي ، صلاح : التعليم الذاتي وتكنولوجيا التعليم في مجال اللغات الاجنبية ـ تكنولوجيا التعليم ، العدد الأول ، يونيه ١٩٧٨ .

— Berliener , D.C. and Cohen,: «Trait — Heatment interaction and Learning» Kellinger (ed) Review of Research in Education. Vol. 1. 1973.

— Biggs, M.J. and Hunts, M.P. : Psychological Boundation of Education Second ed. Harper and Row, N.W. 1962.

— Bloom, B.S.: Learning for Mastery Education Comment, 1, No. 2. Los Angelos. Unv. of California Center for the study of evaluation. 1968.

— Cronbach , L.J. and Snow, R.E.: Aptitudes and Instructional Methods. A handbook for research on interaction. N.Y. Irvington Publishers, 1975.

— De Russy, E.A. and Futch. E.: Field— dependence, independence as related to college curricula. Perceptual and Motor Skills, 1971, 33.

— Edwards, A.L.: Experimental design in Psychological research.

Rinhart and Com. Inc., N.Y. 1968.

— Justice, M.F. and Holley and Green., : Field dependency, intinacy of topic and interperson distance. Doctoral dissertation. Unv. of Florida 1969.

— Konstadt, N. and Forman, E. : Field dependence and external directedness. Journal of Personality and Social psychology. 1965. 1.

— Keller, F.S.: and Good-bye— Teacher. Journal of applied Behavioral analysis, 1968.

— Lezotte, Lawrence, W.: The relationship between cognitive styles, scholastic ability and Learning of structured and unstructured materials. Doctoral dessertation, 1967.

— Maslow, A.H., : Motivation and Personality. N.Y. and Harper, 1954.

— Messick, S., : Individuality in Learning. Jossey—Bass Washington, 1976.

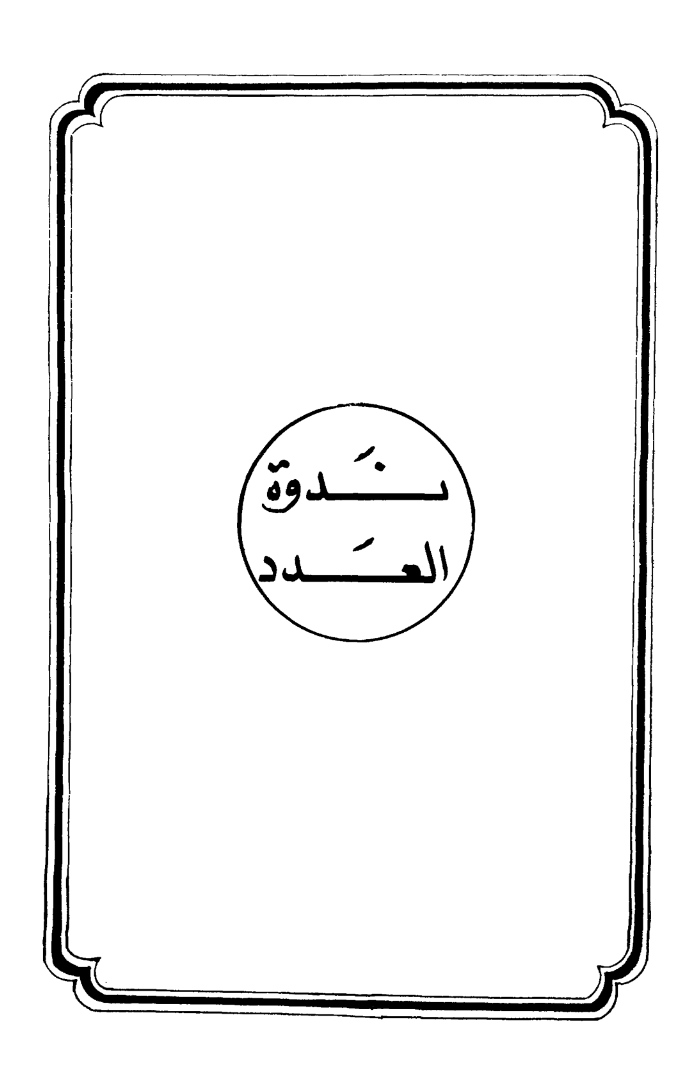
— Rogers, Carl : Freedom to Learn. Cplumbus Ghio; Charles E. Merrill, 1969.

— Wiener , B.J.: Statistical Principles in experimental design, (2nd ed.) N.Y. Mc —Graw Hill, 1971.

— Witken , H.A. and Moore, C.A.: Cognitive Style and the teaching learning process. A paper presented at the amual meeting of the A.E.R.A. Chicago 1974, 1975.

— Witken , H.A. and Dyk, R.B. and others: Psychological diffentiation. N.Y. Wisley, 1962.

— Witken , H.A. : Field dependence —independence. A bibliography through 1972. Princktors, N.J. Educational Testing Service, 1973.



نَدوة
العَدد

ندوة العدد

استمراراً في سياسة التطور التي تنتهجها المجلة ، نتابع نشر الندوات المختلفة حول القضايا المتعلقة بالعلوم الاجتماعية .

ونناقش في هذا العدد موضوع الجالية العربية والقضايا العربية في الولايات المتحدة الاميركية .

يدير الندوة د . **اياد القزاز** استاذ الاجتماع بجامعة كاليفورنيا سكرامنتو ويشارك فيها كل من : د . **ايفون حداد** استاذة التاريخ بجامعة هارفرد ، ود . **أدمون غريب** كاتب عن القضايا العربي في واشنطن ، ود . **مايكل سليمان** رئيس قسم العلوم السياسية بجامعة ولاية كنساس .

الجالية العربية والقضايا العربية
في الولايات المتحدة الامريكية

تنظيم وتحرير : د. اياد القزاز *

د . القزاز

كلنا يعرف أن الجالية العربية في الولايات المتحدة الامريكية تعدادها قد وصل الى مليونين ونصف المليون نسمة ، وهم منتشرون في عدة اماكن وبصورة خاصة في متشجن وكاليفورنيا ونيويورك وفلوريدا . د . مايكل ؛ لو تكرمت اعطنا فكرة مفصلة عن تاريخ الجالية العربية في الولايات المتحدة ، تاريخ مجيئهم وتوزيعهم وعددهم .

د . مايكل

هناك من يعتقد أن أول من اكتشف امريكا هم المصريون القدماء أو اللبنانيون القدماء وأعني الفنيقيين وهناك أيضاً من يعتقد أن بعض العرب قد قدموا الى امريكا مع كولومبس مكتشف امريكا من وجهة النظر الغربية ، ولكن الحقيقة تشير الى أن الموجات الهجرية من البلاد العربية لم تبدأ الا في القرن التاسع عشر وخاصة في نهايته حيث جاءت جماعات كبيرة من المناطق التي كانت تسمى عندئذ سوريا ، ومعظمهم كانوا من البلد التي نطلق عليها اليوم اسم لبنان ، واغلبهم كانوا من المسيحيين لأن امريكا بالنسبة لهم لم تكن فقط بلاداً غربيةً ، ولكن ايضاً بلاداً مسيحية حيث أن الانتماء في تلك الفترة كان للدين قبل أي شيء آخر . لذا فقد كانت امريكا بالنسبة لهم اقرب من الشرق الاوسط وكذلك أقرب من الديانات الأخرى ، لذلك نجد أن مجموعة كبيرة منهم جاءت الى امريكا وكانت اتصالاتهم بالجاليات التبشيرية في البلاد الغربية اكثر من اتصالات المسلمين العرب بهذه الجاليات ، كما أن هناك أسباباً أخرى لمجيئهم كالسعي وراء الرزق والحرية في بلاد تتمتع برغد في العيش وبحرية سياسية ، وبشكل عام وجدوا أن العيش في هذه البلاد سيكون افضل بكثير من العيش في بلادهم تحت ظل الحكم التركي .

وأود أن اذكر ايضاً نقطة تاريخية وهي أن أول من وصل الى الولايات المتحدة حسب ما نعرف ، لا اذكر الاسم ، هو قس من العراق والشخص الثاني من لبنان ويدعى أنطونيوس بن شعلان ولقد توفي في منتصف القرن التاسع عشر الميلادي .

---

* استاذ الاجتماع بجامعة كاليفورنيا ـ سكرامنتو

د . القزاز

د . ادمون . . . . هل تعتقد ان ما قاله د . سليمان صحيح ؟

د . ادمون

أعتقد أن ما قاله د . سليمان صحيح بالنسبة لعدة نقاط . . . وخاصة أن نسبة كبيرة من المغتربين أو المهاجرين من سوريا (كما كانت تسمى في تلك الفترة) قد تركوا سوريا أو بلاد الشام الى الولايات المتحدة سعياً وراء الرزق وهرباً من الاضطهاد العثماني ، ولا أظن أن العامل الديني قد لعب ذلك الدور المؤثر ، صحيح أن العامل الديني كان هاماً لان اكثر المهاجرين كانوا من المسيحيين ، وهذا ما ذكره د . سليمان ، لكن لا اعتقد أن سبب هجرتهم الى الولايات المتحدة هو الارتباط الديني بين الولايات وبين مسيحي الشرق ، خاصة إذا نظرنا الى انه كانت هناك نسبة كبيرة من المهاجرين الذين تركوا بلاد الشام وبخاصة لبنان وسوريا وهاجروا الى مصر هرباً من الاضطهاد العثماني وطلباً للحرية التي ذكرها د . سليمان .

د . ايفون

لقد كان للحالة الاقتصادية دور كبير في تعزيز هجرتهم الى الولايات المتحدة ، فالعنب الذي كان مصدر رزقهم اكله الدود في عام ١٨٨٠ ، كذلك الحرير حيث كانوا يربون دود القز كما انه في تلك الفترة اكتشف الحرير الاصطناعي وبذلك اصبح الناس بلا عمل .

إنَّ أول اشخاص لبنانيين جاءوا الى الولايات المتحدة كانوا من القرى بينما من طلبوا الحرية كانوا من المدن حيث ذهبوا الى مصر .

وأما من طلبوا الرزق فقد ذهبوا الى امريكا ، لان شركات البواخر كانت تساعدهم حيث كانوا يستطيعون الذهاب الى امريكا باجور رمزية تدفع فيما بعد .

د . القزاز

لقد ساعد المبشرون على عملية الهجرة من لبنان الى الولايات المتحدة ، لان المبشرين اعطوا الفكرة الجيدة عن الولايات المتحدة بأنها بلاد غنية وتحتاج الى الايدي العاملة ، وفي استطاعة الاشخاص المهاجرين الحصول على عمل بلا مشقة ، وباستطاعتهم تحسين احوالهم المالية بسرعة فائقة .

د . ايفون

ما ذكرته هو من العوامل التي ساعدت المهاجرين الارثوذوكس والبروتستانت ، وهؤلاء جاءوا فيما بعد ولكن أول المهاجرين كانوا من الموارنة والكاثوليك وأما المراسلون الذين يعملون معهم فقد كانوا من الفرنسيين .

د . أدمون

ان افضل عامل لتشجيع الهجرة ، كان عندما يأتي احد المهاجرين الى الولايات المتحدة ويكسب مبلغاً محترماً من المال ، ويعود بعد ذلك الى وطنه فينظر اليه الأهل والأقارب والاصدقاء حيث يكون قد حصل على مبلغ جيد في وقت قصير مما شجع عملية الهجرة بهذا الاتجاه .

وأضم صوتي لصوت د. ايفون فيما ذكرتهمن أن المغتربين الأوائل كانوا من الطائفة المارونية اللبنانية مع انه كان هناك بعض الارثوذوكس وبعض المسلمين على قلتهم في هذه الفترة .

د . مايكل

اريد ان اوضح بعض الشيء فيما قلته من مجيء الاكثرية من المسيحيين ، لا شك أن هذا صحيح وما اريد أن اقوله هو ان الاغلبية كانت من المسيحيين ، لانه كان اسهل لهم أن يكونوا في جو مسيحي . لكن المسلمين وجدوا انه من الصعب عليهم أن يتركوا بلاداً مسلمة ويذهبوا الى بلاد لا يوجد فيها مسلمون ابداً .

ولذلك كانوا يخافون على دينهم من الضياع والاذابة ، وهذا ما عنيته ، ولذلك كانت المجموعة الكبيرة من بين المسيحيين ، وطبعاً ما قاله د . غريب ود . ايفون صحيح ايضاً ، وانه عندما بدأت الهجرة أي عندما ينجح اي مهاجر وحتى إن لم ينجح ويقول لاهله انه نجح ، ويصور البلاد بأنها بلاد غنية بالذهب وانها جميلة جداً وانها معبرة بالذهب ، هذه الفكرة كانت ترجع الى البلاد ، حيث أن الحالة الاقتصادية فيها صعبة جداً ، ولذلك كان الشباب من لبنان وسوريا والبلدان الأخرى يعتبرونها فرصة سانحة يجب أن يستغلوها ، لذلك كانوا يقترضون المال او يعتمدون على الاشخاص الذي اتوا من العالم الجديد . وتقريباً كانوا يبيعون خدماتهم سلفاً . ولإغراء المواطنين في الرحيل ، كانوا ـ اي المغتربين ـ يدفعون لهم اجرة السفر ، وعند وصولهم الى نيويورك يعملون كبائعين متجولين تتحسن احوالهم ويتمركزون .

د . القزاز

هل باستطاعتنا أن نلخص العوامل على اساس ان هناك عوامل طرد وعوامل جذب ، عوامل طرد مثل الاستبداد العثماني في نهاية القرن التاسع عشر حيث التضييق على الحريات وخاصة الاقليات فيما تسمى حالياً لبنان وسوريا ، والضائقة الاقتصادية التي عانت منها لبنان . أما عوامل الجذب فهي أن العالم الجديد مليء بالثروات ، وباستطاعة الجميع أن يشتغلوا ويحسنوا احوالهم الاقتصادية والاجتماعية .

فهل تتفقون على ما ذكرته ؟؟

د . ايفون

نعم ، لكن هناك عاملاً آخر وهو في عام ١٨٦٠ كانت هناك حرب بين الدروز

والموارنة ، وبعد الحرب أصرت الحكومة العثمانية على ان يكون الموارنة في الجبل ، ولم تسمح لهم ابداً بالنزول الى الساحل ، وفي الجبل كان هناك مكان محدود للزراعة ولم يكن هناك نمو ولم يكن اي مكان يشتغلون فيه ، فإضطروا الى السفر ، وسفرهم لم يكن الى امريكا فقط بل امريكا الجنوبية وافريقيا . والسبب انه في ذلك الوقت كان الماروني يمنع من العيش في المدن او على الساحل .

د . غريب .

في البداية وجد كثير من المهاجرين مشاكل اقتصادية ولغوية وحضارية صعبة واجهتهم في المجتمع الجديد ، ولم يكن هناك أية تنظيمات أو مؤسسات لمساعدتهم . ولم يكن هناك سوى بعض العائلات . فمثلاً كان الأخ يساعد اخاه والاب يساعد ابنه واحياناً كان الاقارب والمعارف من القرية الواحدة ، وفي بعض الاوقات من ابناء المنطقة الواحدة يساعد بعضهم البعض الآخر ، لقد واجهوا صعوبات بالنسبة للتمييز العنصري ضدهم على ان الكثيرين في الولايات المتحدة وحتى في امريكا اللاتينية ايضاً نظر اليهم على اساس انهم اتراك وعثمانيون وحتى نظر اليهم على اساس انهم ليسوا بقوقازين ، ليسوا بشعب ابيض .

وقد واجهوا مشاكل اساسية من هذه الناحية ولكن بعد فترة من الزمن بدأت بعض المنظمات وحاصة الكنائس في تنظيم وتقوية العلاقات فيما بينهم وبين وطنهم الأم وخاصةبالنسبةللمشاكل الروحية من زواج وطلاق ودفن الموتى و . . . الخ .

وبدأت بعض التحركات السياسية ، وتبع ذلك خاصة بعد قدوم مجموعة من الشباب المثقفين الذين بدأوا ببعض النشاطات الثقافية مثل الاندية والصحف والمجلات وخاصة جريدة النشر وجريدة البيان وجريدة مرآة الغرب وكانت بالفعل افضل الصحف الموجودة حتى بالنسبة للعالم العربي في ذلك الوقت ، حيث انها تمتعت بحرية وبمستوى معين وندرة جديدة في الصحافة والكتابة والتحليل وسوف نتطرق لهذا فيما بعد خاصة بروز المؤسسات أو بعض الروابط الادبية مثل الرابطة القلمية التي لعبت دوراً اساسياً وبارزاً في التغيير ليس على مستوى الأدب العربي في المهجر فقط بل على مستوى الأدب العربي ككل .

د . مايكل

اعتقد ان التمييز العنصري كان موجوداً لبعض الوقت وقد سبق لي ان عملت مقابلات مع حوالي ٢٠ شخص من اصل عربي جاءوا الى امريكا عام ١٩٠٠ ـ ١٩٦٠ وسألتهم عن هذه المشكلة بالذات وكانت الاجابة منهم جميعاً : «لا لم نقابل اي تمييز عنصري» ولكن اعتقد ان ما يتكلمون عنه هو التمييز على شكل شخصي بالنسبة لهم ، ولكن كان هناك تمييز عنصري كما قال د . غريب بالنسبة لدخول الاشخاص من اصل عربي الى امريكا وذلك بالنسبة للقوانين الامريكية . العرب لم يذكروا كبيض كالقوقازين ، واعتبروا كأتراك أو حتى من الجماعة الصفر

ولذلك وجدوا انفسهم يحاربون هذه التهمة بنشر منشورات تدل على اصلهم العربي ، واذكر بعض المنشورات التي تؤكد الاصل العربي مع انهم كانوا يذكرون كأتراك او كسوريين او كفينقيين .

ولذلك اكدوا انهم عرب والعرب هم ليسوا صفراً وليسوا سوداً، ولذلك يجب أن يسمح لهم بدخول الولايات المتحدة .

د . ادمون

تعقيباً على كلام د . سليمان اعتقد ان احدى المشاكل التي برزت بالنسبة للتمييز العنصري اعتقدوا ان المشكلة هي انهم نظر اليهم على انهم شعب اصفر وليسوا شعباً ابيض او قوقازي . فالنظرة الى الاتراك في هذه الفترة كانت في انهم شعب مغولي تتار من اسيا الوسطى . ولذلك بما أن اللبنانيين والسوريين العرب كانوا تحت السيطرة العثمانية فقد نظر اليهم من هذه الناحية . ولقد تكلمت مع بعض اقربائي من المهاجرين الذي واجهوا بعض هذه المشاكل شخصياً حتى ان احدهم عندما بدأ يعمل في ورشة في احدى الولايات ، بدأ بعض العمال الآخرين يقذفونه بالحصى ويقولون له تركي تركي .

د . القزاز

بمعنى آخر ان التطورات السياسية في العالم العربي تنعكس على صورة الامريكاني تجاه العرب . فعندما كان العرب جزءاً من الدولة العثمانية اطلق عليهم اتراك . وعندما تحولت التطورات السياسية أطلقوا عليهم لبنانيين وسوريين . . . وهكذا .

د . ايفون

حتى انهم كانوا يأتون ومعهم جواز سفر تركي من اجل هذا كانوا يسمون بالاتراك .

والاسم التركي لاكثر الاوربيين اسم مخيف وذلك بسبب الغارات التركية على اوربا .

د . مايكل

التطورات في العالم العربي ايضاً تنعكس على الجو في امريكا بالنسبة للشراء وبالنسبة للسمعة وخاصة سمعة الوطن العربي ثقافياً ، فعندما يكون العالم العربي ذا سمعة طيبة في الغرب ، نجد أن الجماعة الذين هم من اصل عربي في امريكا يعبرون عن انتمائهم للعالم العربي بصورة اقوى من ذي قبل . اما إذا كان العالم العربي ذا سمعة سيئة في الغرب نجد انهم يحاولون تغيير اسمائهم وانتمائهم ويقولون عن انفسهم انهم لبنانيون او سوريون مصريون او فنيقيون حتى لا تنعكس السمعة السيئة عليهم .

د . ادمون

اعتقد انه في البداية بعد الهجرة الاولى او التيار الاول والثاني من المهاجرين ، برز نوع من

الانتماء القومي ولقد كان التركيز في تلك الفترة على وجوب استقلال سوريا ، وسوريا في هذه الفترة كان يقصد بها سوريا الطبيعية ، أي لبنان ، سوريا ، فلسطين ، الاردن ، عن الحكم العثماني ولقد لعب بعض المغتربين والمهاجرين دوراً اساسياً من خلال المساعدات التي قدمت خلال المجاعة في لبنان ، وكذلك التطوع مع الحلفاء للحرب كما برزت ايضاً في بعض التيارات الأخرى ، وليس في السوريين فقط ، حيث أن جبران خليل جبران كثيراً ما كان يقول انه سوري وهو ماروني لبناني .

ومن ناحية أخرى أود ان اذكر أن بعض المفكرين او بعض الكتاب الذين برزوا في تلك الفترة في المهجر وخاصة من امثال امين الريحاني ، كانوا من اوائل الذين نادوا بالقومية العربية . فأمين الريحاني لعب دوراً اساسياً من خلال كتاباته ومن خلال محاضراته في التركيز على الانتماء العربي وليس الانتماء السوري وقد كان هذا في فترة لم يصل فيها هذا الانتماء الى المستويين الشعبي والجماهيري .

د . مايكل

اريد أن أؤكد ما قاله د . غريب ، لاننا نسمع كثيراً ان الجالية العربية عندما جاءت الى امريكا كانت تسمى نفسها وتُسمى الجالية السورية . ولكن اذا قرأنا في ذلك الوقت ، لا شك ان الاعتزاز بين افراد الجالية كان اعتزازاً وفخراً باللغة العربية ، اللغة العربية كانت هي لغتهم الاصلية وكانوا يعتزون بمقدرتهم على الكتابة فيها وبما فيهم جبران بالاضافة الى الريحاني وكل افراد الرابطة ، انهم اولاد عرب بالنسبة للثقافة العربية وكذلك بالنسبة للتاريخ العربي الذي هو تاريخهم وثقافتهم ولذلك كانوا يؤكدون عليه .

بالنسبة للانتماء للعالم العربي لا شك كما قال د . غريب كانت التزاماتهم مع العامل العربي بإتجاه فلسطين وضد الصهيونية وضد وعد بلفور ، وكانت كتابات كثيرة مثل كتابات الرحباني ، الذي كتب مقالات وكتبًا كثيرة ، سياسية وفكرية ضد الصهيونية مؤكداً عروبة فلسطين .

د . ايفون

كما ان جبران كتب ضد الانتداب وطالب باستقلال الوطن العربي .

د . ادمون

تعقيباً فقط على ما قاله د . سليمان ، اعتقد ان هذه النقطة مهمة جداً حيث انها تعكس مرة ثانية الانتماء والالتزام القومي مع الشعور بهذا الانتماء ، ليس على كل المستويات ولكن على الاقل بين القوى الواعية من المهاجرين .

حيث كان هناك تركيز اساسي على استقلال سوريا وعلى مساعدة السوريين للاحتفاظ

بالثقافة العربية ، وكذلك على مهاجمة الانتداب ولقد كانت هناك محاضرات عديدة نشرت في عدة صحف امريكية قرأت بعضها وخاصة محاضرات الريحاني الذي لعب دوراً اساسياً فيها . كما كانت هناك مجلة السمير ، حيث لعبت دوراً هاماً وكذلك مجلة العالم السوري وقد ترجمت الكثير من التراث العربي ، ليس فقط للقراءة من قبل العرب والسوريين الذين كانوا معروفين في تلك الفترة بل للمجتمع ككل ، لتعريف المجتمع الامريكي بالحضارة العربية ، ولقد ترجمت بعض القصص كما ترجمت بعض الاغاني العربية والامثال وكتبت المقالات التاريخية والجغرافية والتحليلية لتعريف المجتمع الامريكي ، طبعاً لم يكن الهدف الاساسي هو تعريف المجتمع الامريكي حيث كان الهدف الاساسي تعريف الجيل الثاني بحضارة اجدادهم ، وهذا يعكس الارتباط القوي الذي كان موجوداً بين المغتربين تجاه وطنهم الاول واهتمامهم به ولقد انعكست من خلال عدة مستويات ومن خلال ارتباطاتهم حتى في كنائسهم ومساجدهم التي بدأوا يبنونها حيث تم التركيز ايضاً على تعليم اللغة العربية وعلى محاولة اعطاء فرصة لابنائهم لتعلم هذه اللغة مع الاخذ بعين الاعتبار المشاكل الصعبة التي واجهها ابناء المغتربين في تلك الفترة ، خاصة فكرة الانصهار داخل المجتمع الامريكي حيث كانت فكرة صعبة المقاومة لان اكثرية الشعوب المغتربة المهاجرة التي قدمت الى الولايات المتحدة ما عدا السود والهنود الحمر والصينيين انصهرت داخل المجتمع الأمريكي في بوتقة واحدة ، ولقد كانت هذه هي احدى مشاكل الجالية حيث حاولوا أن ينصهروا ولكن مع المحافظة على انتمائهم الى وطنهم الأم .

د . ايفون

نحن نتكلم عن المهاجرين المسيحيين ولكن في نفس الوقت جاء من لبنان مهاجرون مسلمون بعضهم دروز وأقاموا عدة مساجد حيث تقام صلاة العيد والصلوات الأخرى وحالياً يوجد في الولايات المتحدة حوالي مائة مسجد تابعة للمغتربين المسلمين سنيين وشيعة ودروز .

د . القزاز

د . ايفون ، حتى الآن نحن تكلمنا بخصوص المهاجرين القدامى الذين أتوا الى الولايات المتحدة في نهاية القرن التاسع عشر أو بداية القرن العشرين . هل لك ان تعطينا فكرة عامة عن المهاجرين الجدد الذين جاءوا الى الولايات المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية ؟

كما أرجو ان تعطينا فكرة عامة عن ظاهرة الفوارق بين المهاجرين الجدد والمهاجرين القدماء .

د . ايفون

اكثر المهاجرين الجدد الذين جاءوا بعد عام ١٩٤٥ ـ تحديداً ـ في الخمسينات جاءوا بشكل هجرة دائمة ، اذ ان اكثرهم من الشباب المتعلمين وكان فيهم نسبة اكبر من المسلمين وهم من خريجي الجامعات الامريكية والفرنسية ، وكانوا حاصلين على شهادات عليا في لغة اجنبية قبل مجيئهم الى الولايات المتحدة ، وبعد ما وصلوا واتموا دراستهم سكنوا في الولايات المتحدة بشكل

دائم ، وهم الآن قادة الفكر في الولايات المتحدة ، ومن الجدير بالذكر ان عددهم لم ينحصر في اللبنانيين إذ أن بينهم نسبة عالية من المصريين والفلسطينيين والاردنيين والعراقيين .

د . القزاز

اي تقريباً من كل الاقطار العربية ، بصورة خاصة مصر ، العراق ، سوريا ، لبنان .

د . ايفون

وخاصة فلسطين بعد عام ١٩٤٨ ، ومصر بعد عام ١٩٥٢ ، بعد الثورة ضد حكم فاروق وسوريا بعد حزب البعث .

د . القزاز

اعتقد ان لديك نقطة تريد توضيحها يا دكتور مايكل .

د . مايكل

كنت اريد ان اتكلم عن الفرق بين الموجة الاولى والموجة الثانية .

ان الموجة الثانية كانت تستطيع ان تخوض المعركة السياسية في امريكا ، فتعبر عن ارائها السياسية بجرأة وبقوة دونما خوف وهذا لم يكن ممكناً بالنسبة للجالية القديمة ، في رأيي أن السبب في ذلك هو الثقافة التي حصلت عليها الجالية التي قدمت مؤخراً ، وايضاً التغيير في الوطن العربي سياسياً وقانونياً واجتماعياً ، حيث أصبح بمقدور المثقف ان يتحدث دونما خوف أو وجل ، وذلك لاختلاطه بشعوب ذات تجارب عريقة في النضال من أجل الحصول على حقوقهم الانسانية .

د . القزاز

بصورة عامة كان التعليم سبباً أساسياً .

د . ادمون

صحيح ان احد الفروق بين الموجة الاولى والثانية هو أن الموجة الثانية كانت ذات قسط اكبر من الثقافة ، و ان هذا لعب دوراً في تفكيرها السياسي وفي وعيها وفي اتجاهاتها ، ولكن أود ان اذكر في نفس الوقت ان النشاط السياسي لهذه الموجة لم يضعف خلال الفترة من الحرب العالمية الثانية حتى هزيمة حزيران عام ١٩٦٧ ، وأن معظم هؤلاء الذين قدموا من عدة دول عربية ركزوا على بناء مستقبلهم الشخصي اكثر مما قاموا بأية محاولات للبدء بتنظيمات سياسية او بنشاط سياسي فعال ومركز . واظن انه ابتدأت الجالية فعلاً تتحرك خاصة عندما شعروا بهول هزيمة حرب ٦٧ ولقد لعبت هذه الحرب دوراً حاسماً وهاماً واساسياً في تحريك هذه الفئات التي لم تكن تلعب دوراً اساسياً من قبل ، وأود أن أذكر نقطة اخرى وهي اننا إذا أردنا فعلاً المقارنة بين فترة ما بين ١٩٤٥ - ١٩٦٧ وفترة العشرينات والثلاثينات فأنا استطيع أن أجزم ان فترة العشرينات والثلاثينات كان

للمهاجرين فيها نشاط سياسي اكثر شمولاً واتساعاً والتزاماً من نشاط المهاجرين في فترة ما بين ١٩٤٥ - ١٩٦٧ .

د . القزاز

هل تعتقد أن احد الاسباب في الفروقات هو أن معظم المهاجرين الجدد جاءوا الى الولايات المتحدة لاسباب سياسية واقتصادية ؟

د . ادمون

اعتقد ان بعضهم جاء لاسباب سياسية ، ولكني أرجح ان معظمهم جاء سعياً وراء الرزق ، لأن الولايات المتحدة فتحت لهم مجالات اوسع وخاصة للإختصاصيين .

د . ايفون

اريد ان اضيف بعض الكلمات على ما قاله د . غريب وهو ان في عام ١٩٤٨ كان هناك عدة جهود عند بعض العرب الامريكيين لاقامة عدة نوادٍ ، وطبعت نشرات عن القضية العربية (القضية الفلسطينية) ، لكن المهمة كانت ضعيفة جداً والسبب هو قوة الصهاينة في الولايات المتحدة وفي كندا . لكن لا بد ان نتذكر انهم كتبوا عدة كتب واقاموا ندوات واحضروا محاضرين وكان هناك حركة لنشر الفكرة العربية عن القضية بين المجتمع الامريكي .

د . القزاز

بمعنى آخر كانت المحاولات موجودة عند المهاجرين الجدد .

د . ايفون

ليس فقط الجدد ولكن جميع اجيال المهاجرين .

د . مايكل

هنا نقطة اريد ان اذكرها ؛ لقد كانت هناك دائماً جهود في الحقل السياسي بالنسبة للجالية العربية من اوائل القرن العشرين ، وكانت تتوقف على ما يحدث في الوطن العربي ، إذ كانت هناك ازمة في الوطن العربي وكانت هذه الازمة تؤثر على الجالية في امريكا ، الجالية العربية في امريكا تحاول ان تقوم بأعمال تساعد بها المنطقة في الشرق العربي ، وكانت هذه الحال في عام ١٩١٤ وعندما شبت الثورة في سوريا في العشرينات وكانت في الثلاثينات ، وكذلك في عام ١٩٤٨ وفي عام ١٩٦٧ ، والحالة في عام ٦٧ لم تكن متميزة جداً عن الاحوال ، لكنها إن كانت تتميز بشيء فقد كانت تتميز بهول الهزيمة .

بما ان الجالية هنا كانت مثقفة اكثر وبدأت تعي معنى هذه الهزيمة وضرورة العمل ، عندها ، فقد تأسست منظمات كثيرة اهمها رابطة خريجي الجامعات من اصل عربي وبدأت تعمل

في الحقل الثقافي وايضاً في الحقل التثقيفي السياسي .

د . القزاز

هنا اريد ان اغير الموضوع واريد ان اسأل سؤ الاً مهماً ، إذا امكن أعطونا فكرة عن أهم المنظمات التي ظهرت عند الجالية العربية في العهود الخمسة او الستة الاخيرة ، طبعاً الوقت لا يتسع لان نتكلم بالتفصيل عن كل هذه الجمعيات ؛ اهدافها واغراضها وتكويناتها .

د . ادمون

اعتقد ان هناك عدة منظمات برزت في هذه الفترة ولكني اذكر فقط منظمة أو منظمتين ، واعتقد انه بعد ذلك يمكن د . ايفون او د .حداد ان يعطينا فكرة اوضح عن كل هذه المنظمات ، أول تلك المنظمات هي منظمة الاتحاد السوري اللبناني الامريكي وهي كانت تكاد تكون منظمات اونوادي ثقافية للتعارف بين ابناء الجاليات العربية في الولايات المتحدة وخاصة الجالية السورية اللبنانية ، المسلمين والمسيحيين والتأكيد على شخصياتهم وعلى انتماءاتهم وعلى الثقافة العربية نوعاً ما ، ولكن لم يكن هناك لهذه النوادي اي نشاط سياسي فعال وملموس وقد برز عدد كبير من ابناء هذه الجالية وخاصة ابناء اعضاء هذه المنظمات في مجتمعاتهم كأطباء مشهورين أو كأساتذة جامعات او كرجال اعمال . . . الخ .

وقد برزت بعد ذلك منظمة الامارة ، وبعد ذلك برزت منظمة واظن انها قد تصبح اهم منظمة امريكية عربية بالولايات المتحدة ، وهي المنظمة الوطنية للعرب الامريكيين ، لقد تأسست هذه المنظمة في اوائل السبعينات وتضم خاصة ابناء الجالية الموجودين بالولايات المتحدة ويمكن أن تصفهم بالجيل الرابع او الخامس من المهاجرين أو المغتربين ، واعتقد أن اهمية مثل هذه المنظمات انها تعكس تياراً جديداً في الولايات المتحدة ، وهذه قد بدأت ايضاً في عدة اقليات اخرى بين الايطاليين والسود وغيرهم والشاهد على ذلك فيلم الجذور الذي عرفه الكثيرون ، لقد ركز الكثيرون على العودة للبحث عن الذات خاصة ابناء الجيل الجديد ، الذين لم يعرفوا الكثير عن تراثهم ، وقد برزت اهمية هذا التيار وهو الآن قد بدأ بتثبيت نفسه على الساحة ، ولكن هناك مشاكل كثيرة تواجه هذه المنظمة وهي انه ليس هناك تنظيم فعلي فعال ومركز وتنسيق كامل بين المنظمة الام وبين الشعب واظن ان هذه المشكلة تواجه معظم المنظمات العربية الامريكية في الولايات المتحدة ، والسبب انه لا يوجد تنسيق كافٍ بين المركز وبين الفروع ، حيث انك تجد في اوقات كثيرة مثلاً منظمة موجودة في واشنطن ولديها مكتب هناك ولكنها لا تستطيع ان تكون فعالة سياسياً بكل معنى الكلمة ، لانها ليست قادرة على الحصول على اصوات الناخبين ، او على التأييد في الولايات المختلفة ، وفي الولايات المتحدة إذا كانت المنظمة ستكون فعالة قياساً على خبرة الجالية اليهودية في الولايات المتحدة ، فإننا نجد انهم يعتمدون على التنظيم في الولايات المختلفة لان هؤلاء يستطيعون التأثير على ممثليهم في الكونغرس ، فإذا كانت هناك مشكلة امام الكونغرس نجد

أن اعضاء اللوبي الصهيوني يتصلون عن طريق الهاتف بالناخبين الذين ينتخبون اي ممثل ، ويتصل الناخبون بممثلهم في الكونغرس ويطلبون منه ان يصوت على هذا المشروع وفقاً لمصالحهم ، بينما لا تجد هذا التنسيق بين ابناء الجالية العربية ، لانه لا يوجد هذا التنظيم الحيوي الفعال ، وقد بدأت بعض التحركات ولكنها ليست كافية حتى الآن ، وأظن أن د . سليمان يمكن أن يعطينا فكرة عن منظمة الخريجين العرب واعتقد أن لها دورا فعالاً وأساسياً يمكن ان تلعبه ولكن لا اعتقد انها المنظمة الاساسية بالنسبة لتغيير او للعب دور قوة ضاغطة على السياسة الامريكية .

د . القزاز

د . مايكل ؛ لقد ذكرت من دقائق اسم منظمة رابطة الخريجين العرب ، وكما أعرف انك كنت رئيسها قبل ثلاث سنوات . هل لك ان تعطينا فكرة عن هذه الجمعية ؟ عن نشوئها واهدافها والصعوبات التي تواجهها .

د . مايكل

نشأت الجمعية سنة ١٩٦٧ بعد الحرب ، وأذكر اننا اجتمعنا حوالي ثمانية الى تسعة اشخاص في منزل صديق وقررنا ان نبدأ بإنشاء جمعية مثل هذه ، والحقيقة كان بعضنا متخوفاً مما سيحدث وخاصة ردود الفعل في المجتمع الامريكي ، وهناك امكانية ان يكون ذلك سبباً في ان نخسر عملنا مثلاً إذا قمنا بإنشاء جمعية مثل هذه ، لكننا كنا مضطرين جداً لما حدث في الوطن العربي نتيجة الحرب لان افكارنا كانت انه إذا قام الوطن العربي بحرب مع اسرائيل فلسوف يكون النصر من نصيب العرب ، لكن الهزيمة كانت كبيرة وقاسية ، فلقد كانت بمثابة هزة نفسية لنا جميعاً ، لذلك قررنا ان نقوم بعمل تثقيفي في المجتمع الامريكي لان المعلومات عن الحرب التي دارت كانت معلومات غير صحيحة وكانت هناك اخطاء كثيرة ولم نستطع وقتها ان نعبر عن ارائنا كعرب ونعطي فكرة مختلفة عما كانت تكتبه الجرائد .

لذلك قررنا ان نقوم بعمل جمعية تقوم بطبع منشورات وتوزيعها ، والقيام بندوات دورية تكون عاملاً مفيداً ومركزاً لعمل جسر بين الجالية العربية في امريكا والوطن العربي نفسه . اذ نفسر ونوضح الوطن العربي للمجتمع الامريكي وفي نفس الوقت نوضح للوطن العربي حقيقة ما يحدث هنا في المجتمع الامريكي ، واعتقد ان رابطة خريجي الجامعات من اصل عربي تقوم بدورها خير قيام فنحن كل عام نقوم بمؤتمر ، ونحن الآن بصدد المؤتمر الثالث عشر للمنظمة ، وهذا المؤتمر يأتي اليه حوالي الف شخص او اكثر لحضور الندوات والاستماع للمقالات التي توضح ما يحدث في الوطن العربي بشكل موضوعي .

د . القزاز

يبدو ان هناك خلافات بين رابطة الخريجين العرب الامريكية ورابطة العرب الامريكان ،

فمعظم المنتمين لرابطة الخريجين العرب الامريكية هم من المهاجرين الجدد ، في حين ان معظم المنتمين لرابطة العرب الامريكان هم الجيل الثالث او الرابع وبعضهم ممن ولدوا في الولايات المتحدة . وكما يبدو ان العطاء له تأثير على اهداف هذه الجمعيات ، هل صحيح ام لا ؟

د . مايكل

اعتقد ان هناك اختلافاً بسيطاً في طريقة عرض القضية العربية . ونوع الضغوط التي يكون لها تأثير على النظام الحكومي في امريكا ، وهناك أيضا اختلافٌ بالنسبة للاهداف ؛ فمثلاً نجد ان منظمة خريجي الجامعات تعتقد ان الدور الثقافي مهم جداً وله تأثير على المدى البعيد ، ولذلك فإن دورنا هو سياسي ، وتثقيفي أيضا . لذا فنحن نريد توضيح حقيقة ما يحدث في الوطن العربي للامريكيين هنا ، وأيضا للسياسيين في امريكا ، في حين نجد أن دور رابطة العرب الامريكيين هو قوة سياسية ضاغطة ، وهي كذلك تحاول أن تلعب هذا الدور بتغيير السياسية الامريكية بشكل مباشر .

د . القزاز :

أعتقد أن الاهداف واحدة ، ولكن الاختلاف فقط في الوسائل ، ويمكن القول أنهما يكملان بعضهما البعض ، لأن النشاط التعليمي يكمل النشاط السياسي . والهدف في النهاية هو تحسين سمعة العرب والتأثير على السياسة الأمريكية بخصوص القضايا العربية .

لست أدري د . ايفون هل عندك اضافات اخرى بخصوص منظمات اخرى ظهرت في الجالية العربية ؟

د . ايفون :

نعم . . توجد عدة منظمات حديثة لكن اعضاءها قليلون جدا ، وهناك بعض الناس الذين استاءوا من هذا لانهم يعتقدون أن هذا يضعف الجهود في أوساط الجالية ، في حين أن هناك من يؤ يد هذا لأنهم يعتقدون أنه كلما ازداد عدد المنظمات يظهر العرب كقوة . والمنظمات الصهيونية كثيرة جدا ، لكن نجد أن بعض هذه المنظمات عدد اعضائها إثنان فقط لكنهم لهم اسم ويقومون بإرسال رسائل للكونغرس باسم المنظمة وهكذا .

د . ادمون :

ان تعدد المنظمات العربية في الولايات المتحدة شيء جيد خاصة إذا اخذنا بعين الاعتبار أنه توجد عشرات المنظمات الصهيونية ، لذلك فإن وجود اكثر من منظمة عربية تعمل بفاعلية أمر لا غبار عليه ، ولكن المهم هو أن هذه المنظمات يجب أن يكون بينها تنسيق ، فالمشكلة الحقيقة تكمن في الخوف من أن تحارب هذه المنظمات بعضها البعض لذلك يجب التركيز على منع بروز أي خلافات حادة بين هذه المنظمات لأن ذلك يضعف من فاعليتها وتحركها داخل المجتمع الامريكي .

د . القزاز

لقد تحدثنا عن عدة منظمات لكن لم يتحدث احد عن منظمة الطلبة العرب واعتقد انها تأسست سنة ١٩٥٣ في جامعة كاليفورنيا . . . فهل ممكن يا دكتور ادمون ان تعطينا فكرة واضحة عن هذه المنظمة ، حيث انها تتكون من مجموعة من الشباب الثوري ، لهم افكار ثورية وهم يحاولون التأثير على الرأي العام الامريكي .

د . ادمون

منظمة الطلبة العرب كما ذكرت قد تأسست سنة ١٩٥٣ ولعبت دوراً اساسياً وبارزاً في محاولة تثقيف الطلبة الامريكان والمجتمع الامريكي ككل . أما بالنسبة للقضايا العربية وبخاصة قضية الشرق الاوسط والصراع العربي الاسرائيلي فان من اهم الانشطة التي قامت بها هي انها نشرت مجلة اسمها العالم العربي وهذه المجلة قد نشرت الكثير من البحوث والدراسات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وحتى السيكولوجية وكذلك مراجعات كتب عربية وانجليزية ، وهذه المجلة تركت اثراً لا بأس به حيث كانت توزع ليس فقط على الطلاب العرب بل ايضاً على الاساتذة والطلاب الاخرين وغيرهم مما ساعد على خلق جو جديد عرّف الامريكيين أن هناك مشكلة ويجب الاهتمام بها .

نقطة أخرى هي أن الطلبة العرب يمكنهم ان يلعبوا دوراً اساسياً في هذا المجتمع بسبب احتكاكهم اليومي مع الطلبة الامريكيين ، وبسبب قدرتهم على الحركة والتحرك من الناحية الثقافية والسياسية . لذا قال بعض المراقبين ان الطلاب افضل سفراء لبلادهم في الولايات المتحدة . لكننا نجد أن هذه المنظمة قد صادفت بعض المشاكل في السنوات الاخيرة بسبب بعض الخلافات العقائدية ، مما قلل من نفوذها ، لكننا ما زلنا نلمس نشاطاً واسعاً إذ ان لديها الامكانية على التحرك بفاعلية ، فنجد أن بعض فروعها في السنتين الماضيتين قد قامت بنشاط ملموس تمثل في جلب محاضرين واقامة معارضة ثقافية عن القضايا الفلسطينية والقضايا العربية بوجه عام ومعارض فنية لتعريف المجتمع الامريكي بالقضايا العربية .

د . القزاز

اريد ان أؤكد نقطة هامة هي أن عدد الطلبة العرب قد وصل الآن الى اكثر من خمسة وعشرين الفاً ، وهذا يعني أن دورهم دور مهم جداً ، خاصة إذا قاموا بتوحيد جهودهم وتعاونوا مع بعضهم البعض ، وانا اذكر انهم في الماضي قد قاموا بعقد عدة ندوات ومؤتمرات سنوية ، حيث كانوا يقومون بدعوة محاضرين من الوطن العربي ومن الامريكان المهتمين بالقضايا العربية ، بمعنى آخر أن المجال مفتوح للتعاون وتعريف الرأي العام العالمي بما يحدث في الوطن العربي والقضايا العربية .

د . حداد ؛ هل لك ان تعطينا فكرة عن دور الكنائس والمساجد بخصوص القضايا العربية عامة والقضية الفلسطينية خاصة .

د . ايفون حداد

المساجد تقوم بإرسال الأئمة عادة الى الكنائس لتعريفهم بالقضية الفلسطينية وبالدين الاسلامي ، ففي المدة الأخيرة خلال الشهور الاربعة الماضية قامت الكنيسة العربية الارثوذكسية بتثقيف الكنيسة الامريكية عن القضية الفلسطينية . وقد اصدرت منظمة الكنائس الامريكية التي تمثل معظم الكنائس البروتستنتية والارثوذكسية في الولايات المتحدة دراسة طلبت فيها منح الفلسطينيين حق تقرير المصير وانشاء دولة فلسطينية مستقلة ،وطلبت من الحكومة الامريكية ان تسمح لمنظمة فتح دخول المباحثات حول تقرير مصير الفلسطينيين وانشاء سلام في الشرق الاوسط .

د . القزاز

هل لديك فكرة عن عدد الكنائس والمساجد التي اقامتها الجالية العربية ؟

د . ايفون

الكنائس لا اعرف عددها ، اما المساجد فهناك مائة مسجد تابع للجالية الاسلامية المغتربة ومئتان تابعة للزنوج الأمريكان .

د . القزاز

حتى الآن تحدثنا عن المنظمات العربية التي ظهرت في العقود الستّة الأخيرة،وكذلك عن الصعوبات التي تواجه هذه المنظمات بخصوص شرح القضية العربية وبصورة خاصة القضية الفلسطينية ، فهل من الممكن ان نتكلم الآن عن بعض المقترحات للتغلب على هذه الصعوبات ولتقريب وجه النظر العربية الفلسطينية الى الرأي العام الامريكي .لا أدري ؛ لعل الدكتور سليمان لديه بعض المقترحات بهذا الخصوص .

د . سليمان

طبعاً هناك بعض الاقتراحات ولكن لا توجد حلول سحرية أو سريعة فجائية ، ليس هناك سوى العمل بجد واجتهاد لتوحيد كلمة الجالية العربية في امريكا ولتوحيد كلمة العرب عامة ، لايقاف وتخفيف الخلافات بينهم حتى لا تأتي الى العالم الجديد ، لكن مع الاسف ومع كل تمنياتنا فكل هذه الخلافات موجودة وتحدث انشقاقاً في الجالية العربية هنا في امريكا ، نحن نريد أن نعمل حتى نثقف الرأي العام الامريكي ، لذا يجب علينا أن نعمل و تبذل الكثير من الجهد والمال حتى نقوم بعمل جيد كالقيام بدراسات علمية عن الرأي العام الامريكي ، لان الدراسات السابقة اكثرها او كلها سطحية . فقد قام بها اشخاص لهم من ورائها اغراض معينة وهو مساعدة اسرائيل ، ولذلك نرى أن الاسئلة تكون متحيزة ، والحقيقة أن الرأي العام الامريكي لم تقسه الجالية العربية بدقة في امريكا . ومن هنا فقد وجب علينا ان نعمل على تغيير السياسة الامريكية بعمل سياسي أيضاً .

د . القزاز

هل هناك اضافات ، اقتراحات او حلول أخرى ؟

د . اديمون

كما قال د . سليمان انه ليس هناك حل سحري للصعوبات والمشاكل التي تواجه المنظمات العربية في الولايات المتحدة ، طبعاً هناك مشاكل اساسية كما أن هناك امكانيات جيدة للعمل ، فمثلاً لقد بدأ الامريكيون العرب ، وخاصة كما ذكرت سلفاً وأعني بعض الاجيال الجديدة تهتم بالقضايا العربية وبتراثها وتقاليدها ويحاول الشباب الجديد أن يتعلم اللغة العربية ويحاولون أن يلعبوا دوراً سياسياً وثقافياً على الساحة الامريكية لتعريف المجتمع الامريكي بقضاياهم وبتقاليدهم وتراثهم ، ولقد امتد هذا الدور اكثر الى لعب دور في حياة المجتمع الامريكي السياسي ، طبعاً لقد لعب المهاجرون دوراً اساسياً ونجحوا الى ابعد الحدود حيث برزت شخصيات هامة على عدة مستويات امريكية في كثير من النواحي كالطب والصيدلة والصحافة والفن وغيره ، كما اننا الآن نجد أن هناك عربياً جديداً بدأ يبرز وهو السياسي العربي ، فمثلاً رأينا السيناتور جيمس أبو رزق ، اول عضو من أصل عربي في مجلس الشيوخ الامريكي ، وأول عربي يصل الى هذا المنصب الحساس ، وهنا تبرز مشكلة تواجه الاعضاء السياسيين الامريكيين من اصل عربي . فالمفروض أن يتأقلموا مع مجتمعهم لذا فإننا نجدهم لا يستطيعون أن يتبنوا في بعض الاوقات مواقف سياسية قوية تجاه اسرائيل ، لانهم يريدون أن يعاد إنتخابهم . ولكن اذا نظرنا مثلاً الى السيناتور جيمس أبو رزق عندما بدأ ، كان يعمل الكثير عن قضايا الشرق الاوسط ، ولقد كنت انا اول من اجرى معه مقابلة صحفية في تلك الفترة وعلى الرغم من انه كان لا يعلم الكثير عن قضايا الشرق الاوسط ، لكن كان لديه تقبل وبعض الاهتمامات لكنا لو نظرنا بعد ذلك الى تحركه نجد انه قد تعلم الكثير عن القضايا العربية ولعب دوراً أساسياً وبارزاً في ايصال وجهة النظر العربية الى مستوى جديد والى تجمعات جديدة لم يكن العرب الامريكيون قادرين على الوصول اليها من قبل .

د . القزاز

تقصد أن عمليات التثقيف السياسي ليست متوقفة فقط على الرأي العام الامريكي ، لكن هناك عملية تثقيف سياسي للجالية العربية حتى تقوم بدور ايجابي فعال .

د . ادمون

نعم هذه هي النقطة التي اريد أن اركز عليها ، فالتركيز على التثقيف بين افراد الجالية ، فنحن نجد أنه الآن يوجد خمسة أو ستة اعضاء في مجلس النواب والذين هم من اصل عربي .

د . القزاز

بالمناسبة هناك شيخ جديد قد انتخب وهو من اصل عربي .

د . ادمون

نعم . انه عبد النور ، وهو من نفس ولاية السيناتور ابو رزق ، كما أن هناك سيناتور آخر قد انتخب ووالدته من اصل عربي وهو السيناتور جورج وتشن ، ولكن بعض هؤلاء ليس لديهم المعلومات الكافية ، ولكن من الممكن التركيز عليهم ومحاولة تثقيفهم ودفعهم للعب دور اساسي من هذه الناحية . . . . .

اما بالنسبة للمقترحات الأخرى فإن اهم شيء في رأيي هو القيام بحملة تنظيمية على مستوى الجالية العربية الامريكية حيث أن هناك حوالي من مليونين الى ثلاثة ملايين عربي امريكي ، لكن نسبة الفعالية بينهم قليلة، واذا برزت هناك حملة للتعبئة، طبعاً هي لن تسطيع أن تعبئ الجميع ،ولكن اكبر عدد ممكن ومن هنا يمكن أن ننطلق في محاولة للتأثير على الحركة السياسية الامريكية والدخول ضمن اللعبة السياسية الامريكية والتأثير على القرارات السياسية هنا نقطة أخرى يمكن ايضاً التركيز عليها هي تكثيف هذه الجهود التثقيفية وزيادة التنسيق بين المنظمات العربية الامريكية الموجودة حالياً وزيادة التعاون بينها ، طبعاً هناك بعض التناقضات ولكن هذه التناقضات ليست حادة ويمكن الاستفادة من خبرات الماضي والاخطاء التي وقعت فيها بعض هذه المنظمات في الماضي .

وهنا نقطة أخرى اريد أن اذكرها وهي انه يجب على الدول العربية أن تظهر نوعاً من الاهتمام بهذه المنظمات وأن يعطوا هذه الجمعيات نوعاً من القيمة أو الاعتراف بها او التقدير والتعاون معها ومساعدتها .

د . القزاز

هنا نقطة هامة لم يتطرق اليها احد وهي الدعم المالي ، فالمنظمات العربية هنا تفتقر الى مبالغ مالية طائلة هي في حاجة اليها ، فهل تعتقد انه يجب على الدول العربية أن تدعم هذه المنظمات مالياً ؟

د . ادمون

لا اعتقد انه يجب على الدول العربية أن تدعم هذه المنظمات ، لانها ستخلق مشاكل جديدة لهذه المنظمات . ولأن هذه هي احدى مشكلات بعض المنظمات الآن كونها تعتمد الى درجة كبيرة على الدعم المالي العربي وهي بذلك ليست مستعدة للقيام بالتحرك الضروري لخلق منظمة قوية وفعالة تؤثر في الجذور ، اي في داخل القاعدة الامريكية ، لذلك فأنا اركز على اهمية الاستقلالية عن الدول العربية ، والمال كما ذكرت هو عنصر اساسي وفعالي وهناك عدة وسائل أخرى يمكن من خلالها الحصول على الدعم المالي فمثلاً الشركات الامريكية التي تعمل في العالم العربي فهذه الشركات يمكن أن تقوم بتقديم تبرعات للمنظمات العربية .

د . القزاز

كما أن هناك بعض الافراد من الجالية العربية قد اغتنوا واصبح لهم مبالغ طائلة ويمكنهم

تقديم المساعدة للمنظمات .

د . ادمون

نعم وهذا ما تفعله القوى الصهيونية فهم يعتمدون على مواردهم الخاصة والمال بالطبع مهم جداً من ناحية التركيز على تغيير الصورة الموجودة للعرب في الولايات المتحدة أي لمواجهة الاعلام الصهيوني الذي قام بتشويه صورة العرب ، لذا فلا بد من القيام بحركة تثقيفية واعلامية واسعة .

اريد أن اعطي فكرة بسيطة عن هذه الصورة ، فقبل حرب ٤٨ كانت هناك صورة عن العربي مرتبطة بالصحراء والجمال والاهرامات ، وبعد حرب ٤٨ برزت صورة اللاجىء الفلسطيني ، وبعد حرب ٦٧ برزت صورة العربي الارهابي ، وبعد حرب ٧٣ برزت صورة العربي كشيخ نفط يحاول أن يخنق الاقتصاد الغربي اي صورة العربي الجشع .

د . سليمان

يجب أن نعرف اولاً ماذا نريد أن نقوم به ففي البداية هل نحن عرب اولاً ؟ ام امريكان اولاً ؟ ام عرب امريكان ؟ ماذا نريد أن نعلم اولادنا ؟ كيف نقوم بتعليم اولادنا ؟ هل ندرسهم اللغة العربية ؟ من اين نحصل على الاموال التي ستساعدنا على تعليمهم ؟ هل نرسلهم الى الوطن العربي ؟ هل سيتعاون معنا الوطن العربي لتثقيف اولادنا ؟ مع الاسف الشديد لم نقم حتى الآن بعمل اي شيء نغير الحل .

د . ايفون

من الضروري ان نقوم بتثقيف الشعب الامريكي عن النهضة العربية الثقافية القائمة الآن واتحدث بخاصة عن دور المرأة ، فالرأي العام الامريكي لا يدري شيئاً عن دور المرأة العربية ومدى مشاركتها في الحياة العامة .

د . القزاز

هل ممكن أن نقسم الحلول التي قدمتموها الى قسمين ؟ قسم يتعلق بحلول الجالية العربية ، وحلول اخرى تتعلق بالعلاقة ما بين الجالية العربية والرأي العام الامريكي .

وعموماً فلقد اكدتم على اهمية ان يكون هناك تعاون مستمر ونشاط مستمر وهكذا يمكن ان نؤثر على الرأي العام العالمي ، كما أن هناك نقطة قد ذكرها د . ايفون ان النشاط يجب ألا يكون منصباً فقط على القضايا السياسية ، ولكن أيضاً على القضايا الاجتماعية مثل قضية المرأة وقضية التغيير الاجتماعي وقضية التطورات الاقتصادية التي تحدث في الوطن العربي .

فمن الممكن أحياناً أن نؤثر على الرأي العام الامريكي بصورة غير مباشرة عن طريق شرح هذه التطورات وهذه التفسيرات في الوطن العربي .

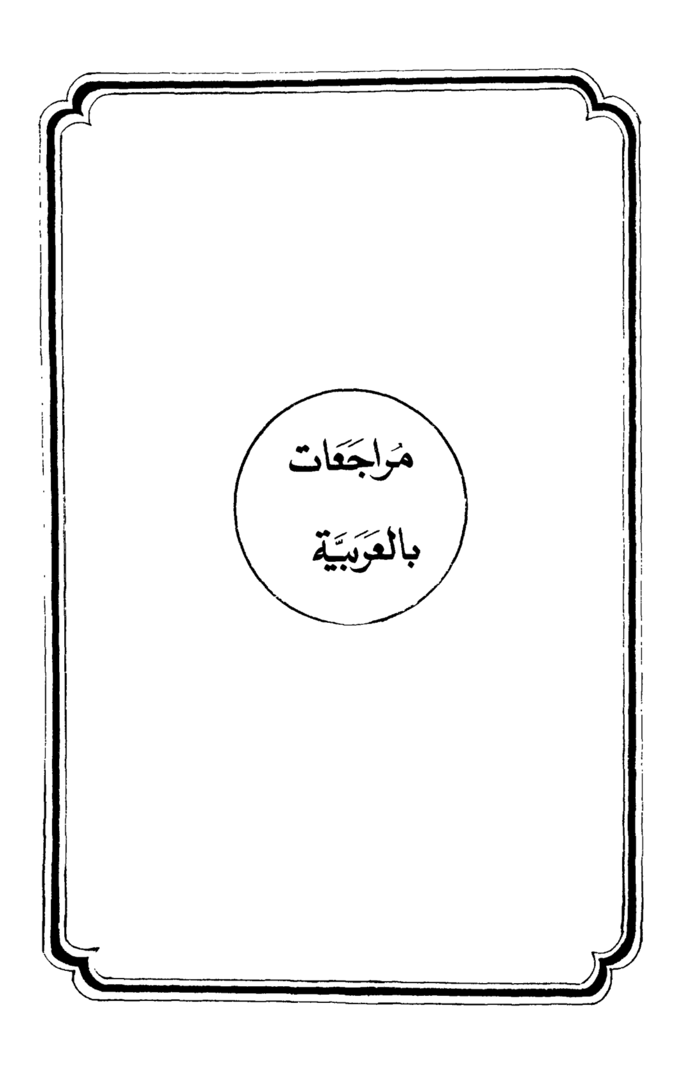
د . مايكل

١ البلـدان العـربية تستـطيع ان تلعـب دوراً مهماً جداً ، فهي تملك المال وعندهـا الشعـراء والفنانون والادبـاء الـذين يستطيعـون ان يرسلـوا وأن يمولوا بعثـات الى امـيركا ، كي تعطـي فكرة عن العالـم العربـي . حتـى نوضـح من هم العرب ؟ العرب كأشخاص او كجنس بشري ، وليس فقط كأعداء لاسرائيل . فالامريكان إذا كانوا يعرفون العرب فقط من زاوية الاحداث التي تحدث في المنطقة ، فنحن لن نستطيع أن نتعامل معهم ونؤثر عليهم . ولكن إذا عرفوا من هم العرب من زاوية انهم شعبٌ حي وحي بكل معنى الكلمة ، ففي هذه الحالة نستطيع أن نتعامل معهم ونؤثر عليهم .

د . القزاز

هنا شيء آخر احب ان اضيفه وهو تشجيع الوفود الامريكان لزيارة الدول العربية وبخاصة الاطفال وتلاميذ المدارس ، منهم لو نشأوا على ما عليه الوضع الآن ، فستكون صورة العرب في اذهانهم صورة سيئة للغاية.لذا يجب على البلدان العربية أن تفتح ابوابها وتشجـع زيارات الوفـود الامريكان وتحاول من خلال هذه الزيارات أن تموم بشرح القضايا العربية ، ومن المؤسف حتى الآن ان الحكومات العربية قلما تشجع هذه الزيارات فهي تضع العراقيل امام الوفود كجواز السفر والفيزا . وأنا ارى انه من خلال هذه الزيارات سيحصل الشخص الامريكي على فكرة صحيحة عما يجري في الوطن العربي .

أرى انه قد ادركنا الوقت ولا يسعني الا أن اشكركم جميعا .وان شاء الله نلتقي في ندوة أخرى حيث نتحدث بصورة مفصلة عن مواضيع أخرى تتعلق بالجالية العربية .



مُراجَعات

بالعَرَبيَّة

د . هرمان ب. ويلز ، كوني محظوظا :ذكريات وتأملات ، جامعة انديانا ـ ١٩٨٠م .

Dr. Herman B. Wells, **Being Lucky : Reminiscences and Reflections.**

مراجعة : د . عبدالقادر يوسف*

المؤلف هو المستشار الحالي لجامعة انديانا الشهيرة في الولايات المتحدة ، ورئيسها لمدة خمسة وعشرين عاما من ١٩٣٧ الى ١٩٦٢ : وعنوان الكتاب « كوني محظوظا ـ ذكريات وتأملات » وموضوعه ، خبرة مبدعة في مجالات التعليم عامة والتعليم العالي بوجه خاص وغير ذلك من مهمات ومسؤوليات متعددة الأغراض في ادارة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي واللجان الدولية المعنية بخير البشرية وتقدمها ، تخطى بها المؤلف حدود ولايته انديانا الى الولايات المتحدة كلها ومن ثم الى النطاق العالمي الواسع .

صدر هذا الكتاب عن مطبعة جامعة انديانا في اواخر العام الماضي ، وهو يمثل تجربة رفيعة المستوى في عالم ادارة الجامعات وتوجيه الفكر الأكاديمي ورعاية حرية الدرس والبحث . وقد سجل فيه المؤلف تاريخ حياته بدقة وصراحة فهو ترجمة حياة المؤلف الذاتية بقلمه يرويها بأسلوب شيق جذاب وبتسلسل منطقى لافت للنظر ؛ وهو حينما يسجل الانجازات والاحداث المبدعة ويستعرض مراحل تطور الجامعة التي بلغت في نهاية ولايته أوج عظمتها ، يكاد لا ينسب لنفسه شيئا من الفضل ، وانما يعزو كل ذلك الى افذاذ الرجال والنساء الذين عملوا معه ، ويؤكد ان الحظ لعب معه دورا كبيرا عبر حياته الحافلة بالانجازات العظيمة، وهذا ما حمله على تسمية الكتاب « كوني محظوظا » . وبطبيعة الحال مع عميق تقديرنا وتقدير كل من عرف هذه الشخصية الفذة عن كثب ، ولما درج عليه المؤلف من ايثار لهذا الاسلوب الذي ينم عن قمة التواضع ونكران الذات ، فاننا لا نقره على ان الحظ هو الذي سار معه في اعماله الناجحة المرموقة ، وانما هو وحده الذي صنع الحظ اذا جاز لنا أن ندخل الحظ في الصورة .

ولعل ما ورد في الكتاب هنا وهناك من نصائح وتوجيهات ومؤشرات ، اضافة الى سلسلة العبر المتضمنة وبخاصة الخمسين مبدأ التي سجلها لنجاح رؤساء الجامعات الجدد ، كان من ضمن الحوافز التي شجعتني على مراجعة الكتاب للقراء العرب . صحيح ان خبرة المؤلف

* ادارة التعليم العالي وتدريب العاملين في التربية ـ اليونسكو ـ باريس .

ومراحل المشكلات التي عالجها والاطر الفكرية والاجتماعية والسياسية التي اكتنفته تختلف الى حد كبير عن الجو العام في اقطارنا النامية ،

الا ان الانســــــــان هو الانسان والجامعة هي الجامعة ، يراد بها ان تكون حصنا منيعا للتعلم والبحث واصلاح احوال الافراد والجماعات ، وتحقيق أكبر قدر من التنمية . والوطن العربي اذ يؤمن بأهمية رسالة الجامعة ويقبل اليوم على توسيع التعليم الجامعي احرى به ان يحيط الجامعات الفنية وكل مؤسسة جديدة تفتح في مجال التعليم العالي بكل وسائط الدعم والتشجيع ، في اطار من الديمقراطية وحرية الفكر والبحث ، مع الحفاظ على الشخصية الوطنية والقومية ، ومقومات تراثنا العربي الاسلامي الفني ؛ واحرى به ايضا ان يختار لجامعاته رجالا مؤمنين برسالة الجامعة قادرين على تطويرها وتنميتها وتوثيق علاقاتها بالمجتمع الداخلي والخارجي وجعلها على الدوام مثيرا لحرية الفكر الأكاديمي . كما يحسن تمكين اولئك الذين ستناط بهم مسؤوليات ادارة الجامعات أو الكليات من التعرف المباشر على كل مقومات هذا الميدان ، وقد يكون من المفيد جدا لمن هم في المهنة او الذين يهيئون لها ، أن يقرأوا هذا الكتاب وبخاصة الفصول ذات العلاقة بمقومات نجاح الرئيس والعمل مع الجماعات والحرية الاكاديمية وعلاقة الأساتذة بالطلبة والتفاعل الثقافي وغيرها .

ولد الدكتور هرمان ويلز عام ١٩٠٢ لأبوين من اسرة ميسورة الحال نوعا ما . حصل من جامعات النيوي وويسكونسن وانديانا على عدد من الدرجات العلمية بما فيها الدكتوراه . كان تخصصه ادارة الاعمال وشؤون البنوك . مارس لفترة قصيرة العمل البنكي اضافة الى تدريس الاقتصاد وادارة الأعمال في جامعة انديانا ، ثم عين عميدا لكلية ادارة الأعمال ، واختير عام ١٩٣٧ رئيسا للجامعة ، أثناء رئاسته للجامعة انيطت به اعمال كثيرة رئيسا او عضوا في لجان ذات علاقة بشؤون الولايات المتحدة والأمم المتحدة وأشرف على تنظيم التعليم في المانيا الغربية بعد الحرب مباشرة ، وجعل عضوا في مجالس عدد كبير من الجامعات الامريكية واسندت اليه رئاسة منظمات متخصصة ذات علاقة بالتعليم العالي والمعلمين واتحاد الجامعات في الولايات المتحدة .

فصول الكتاب : يحتوي الكتاب على مقدمة وأربعة ابواب والملاحق : وهي **الاعداد للرئاسة ، الرئاسة ، الخدمة الوطنية ، الدولية وما بعد الرئاسة** . وتبلغ الفصول تحت هذه الأبواب **٣١** فصلا اضافة الى **١١** ملحقا .

ومما لا ريب فيه ان مراجعة كل فصل من فصول الكتاب تحتاج الى تخصيص صفحات عدة ، الا اننا سنقصر المراجعة في الدرجة الأولى على تلك الفصول التي يمكن ان تكون ذات تأثير على تفكير وعمل أولئك المقدر لهم ان يديروا مؤسسات التعليم العالي . ففي الفصل الثامن مثلا الموسوم « بعض الملاحظات على ادارة الكليات » يقول المؤلف : « ان الجامعة لا توجد من اجل ان تجني كسبا وانما لتعلم وتنمي البحث والتعلم ، وبطبيعة الحال يتوقع من الجامعة في الوقت الحاضر ان تجعل خبرات هيئة التدريس والبحث فيها ، كلما احتاج الأمر ، متيسرة لحل المشكلات الفورية

والمشكلات المستجدة في المجتمع . ولذلك كان من الواجب على الجامعة ان تستخدم المصادر المهيأة لها استخداما امثل ما امكن ذلك من اجل تحقيق هدفها الرئيسي ؛ ويمضي ليقول : « في تنظيم الجامعة كلما كانت البنية الادارية ابسط كلما كان ذلك أفضل . كما ان الادارة الاكاديمية تحتاج الى ان تغرس وتنمي القدرة على القيادة بدل اصدار الاوامر .

ان المجتمع الفكري بطبعه ينفر من الأوامر . فضلا عن ذلك لا يمكن للمرء ان يأمر الروح ، ولا أن يأمر التعلم ، ولا أن يأمر الجو العام ، وانما يمكن للمرء بقيادة مناسبة ان يعمل على تربية وتنشئة كل هذه الامور . الادارة ليست هدفا بحد ذاتها ، وانما هي وسيلة . ان اهم عضو في التسيير الفعال للجامعة هو الروح التي تسود المجتمع الأكاديمي ، روح التعاون والمبادرة في سبيل العمل الخلاق . ان رئيس الجامعة لا يمتلك كل المواهب المطلوبة في التعامل مع الجوانب المتعددة من واجباته باعتباره قائدا لمجموعة هامة من أعضاء هيئة البحث والتدريس . ولذلك كان لابد من ان يستعين بقمة الكفاءات الادارية والاكاديمية ، وكان عليه وعلى معاونيه ان يضعوا في طليعة اولوياتهم البحث الدائب عن خيرة العناصر واجتذابها للعمل في الجامعة ، والحرص على استبقائها » . وقد ذكر المؤلف على سبيل المثال كيف استطاع هو ومساعدوه ان يجتذبوا بعض افذاذ العلماء والباحثين الذين ازدهرت اعمالهم العلمية والادبية في نطاق حرية العمل في جامعة انديانا وطبقت شهرتهم الآفاق ، امثال مولر حامل جائزة نوبل في دراسات الوراثة ، وكينزي صاحب دراسات الجنس ، وهالفاتي الذي حل معادلات اينشتين كلها وكليلاند احد كبار علماء النبات والاحياء . ومجموعة كبيرة اخرى متميزة من الباحثين ذوي الشهرة العالمية .

وفي الفصل التاسع الموسوم ، « كيف تنجح بدون أن تحاول فعليا » قدم المؤلف نصائحه التي جعلها في خمسين مبدأ ليستفيد منها اي رئيس جديد غير مجرب ، مع اعتذار منه سلفا عن ذلك بالقول انه لا يدعي ان خبرة الرئيس قابلة لان تنقل او تنسخ ، وانما يستفاد منها في مجال العظة والبحث عن بدائل . ولا نجد من الضرورة في هذه المراجعة ان نثبت المبادىء الخمسين التي تناول فيها الحرية الاكاديمية والخدمة الدائمة ، وعلاقة الطلبة بالاساتذة ، وعلاقة الخريجين بالجامعة ، ودور الجامعة باعتبارها مركزا ثقافيا .

ويمضي المؤلف ليحدد معالم الدور الشخصي لرئيس الجامعة ، فهو يرى أن الرئيس يحتاج الى أن يستمد حوافزه من ثلاث دالات(d's) هي التغاني (dedication) والدينامية (drive) والعزيمة أو التصميم (determination) ودعا الى مشاركة الرئيس في اغلب النشاطات الاجتماعية في الجامعة والبيئة المجاورة وايثار قضايا الطلبة والاساتذة ، واعطاء الوقت الكافي لذلك ، وأشار الى اهمية تنوير مجلس الجامعة وهيئة التدريس بكل اتصالات الرئيس الخارجية داخل الولايات المتحدة وخارجها .

ومن بين مبادئه الخمسين قوله : « ليس ما تعمله هو الذي يؤبه به ، انما ما تساعد به الآخرين ليعملوا هو الذي يصنع التقدم» .

وفي فصول الكتاب الأخيرة التي اشتمل عليها الباب الثالث يقدم الدكتور ويلز نماذج من الخدمات التي اداها داخل انديانا وفي اطار الولايات المتحدة وفي الاطار الدولي ، والتي ساعدت في تشكيل رئاسته والدور الدولي لجامعة انديانا ، التي بلغت في عهد ولايته القمة وباتت تعرف بأم رؤساء الجامعات الأمريكية ، لأن عددا كبيرا من هؤلاء الرؤساء كان من خريجيها .

ان هذا المجلد الفخم (٤٩٣ صفحة) تجربة فريدة من نوعها في كتابة تاريخ الحياة الذاتية ، يغرى القارىء على القراءة باستمتاع واهتمام دون ان يتسرب اليه الملل ، فالحقائق معروضة فيه بلغة جميلة وتراكيب جذابة في اطار من الموضوعية والصراحة والتواضع .

ونجد المؤلف عبر فصول الكتاب كلها انموذجا رائعا « للنضوج » الفكري والخلقي والانساني مؤمنا بالانسان وحقوقه وأهميته ، وبالأخوة الانسانية ، وبأهمية الحياة وبرسالة الجامعة وبالعمل الجماعي . ولا يسع المرء الا ان يسجل اعجابه بما حققه المؤلف لجامعته من تقدم وسبق فقد استطاع بقدراته القيادية الفذة وعلاقاته الاجتماعية المتميزة ان يتوسع في مرافقها ومبانيها ورقعتها وأجهزتها . واهم من ذلك كله ان يبلغ لها مكانة مرموقة في عالم المعرفة والبحث والتعلم ، وقد يكون من بعض ابرز خصائصه انه أحاط نفسه عبر سني رئاسته بألمع « الاداريين والأكاديميين ، واناط بهم صلاحيات واسعة عملا بأحد مبادئه الخمسين القائل » توارث او أحشد معك الزملاء الاداريين الموهوبين الذين يمكن ان يتفوقوا عليك في الأداء» .

ومما يسجل للمؤلف بالتقدير والاكبار ، انك لن تعثر في ثنايا مجلده ولو مرة واحدة على هنة او منقصة او تقصير يذكر عن الذين سبقوه من الاداريين او من عملوا من المساعدين وجمهرة الجهاز الأكاديمي ، فهو يؤثر ابراز الجوانب الايجابية لكل منهم ويضفي عليهم أجمل عبارات التكريم ، ويتحدث عن خصائصهم الفريدة في القيادة والابداع الفكري . وكذلك يخص الشخصيات الاجنبية التي عرفها في اسفاره وفي مجال مهماته الدولية والاكاديمية بكل ما عرف عنه من دفء المودة وطيب المعشر . كما انه يثمن أدوار الرؤساء الثلاثة الذين تولوا المسؤولية بعده حتى الوقت الحاضر ويذكرهم بالتقدير والاكبار .

ويعتبر هذا الكتاب ذخيرة فكرية نادرة ، وسجل حياة حافلاً بجلائل الاعمال وانموذجا رائعا من نماذج الادارة المجددة المبدعة ، والقيادة الديمقراطية التي تعمل مع الناس وللناس ، وترفض الانقضاض على منجزات الآخرين والاستئثار بالتقدير ، وانما تعطي لكل ذي حق حقه ، ولذلك تزدهر في ظلها القيادات وتتجدد الكفاءات وتصقل المواهب . ولقد كان سر عظمة المؤلف هو بحثه الدائب عن الاستحداث والابداع ، ولا زال يعطي الكثير وهو خارج منصب الرئاسة في وظيفته الحالية كمستشار(Chancellor) والتي أريد بها ان تكون شعائرية(Ceremonial) فجعلها وظيفية لا تقل عن الرئاسة ابان أوجها .

سيرة حياة الدكتور ويلز في مجلده الفذ « كوني محظوظا » هي عبارة عن اضافة موفقة لادارة مؤسسات التعليم العالي والفكر التربوي تشد القارىء المثقف من اولها الى آخرها . وبين دفتي

الكتاب سرد وتحليل لأحداث ووقائع هامة وسجل مفصل بالأماكن ، والأعمال ، والاتجاهات ، والاسماء المتميزة في الفكر والسياسة والثقافة ، وخصائصها الفريدة ، وأساليب اتخاذ القرارات وفن الادارة ، وفن الحياة ، وفن القيادة الديمقراطية ، والرحلات ، والفنادق ، والأطعمة ، والثقافات ، والتخطي؟ ، والجغرافيا ، والتاريخ ، والعلاقات الانسانية ، وأساليب مكافحة التمييز العنصري على اساس اللون والأصل والجنس والسلالات واللغة . حقا انه موسوعة بمحتواه وذخيرة معلوماته ومنهجه . وهو الى جانب ذلك غنى جدا بدعوته الحثيثة في سبيل كرامة الانسان وحرية الفكر والعمل وبتوجيهاته البارزة نحو الأخوة الانسانية والسلام العالمي القائم على العدل .

انه كلاسيكي بغزارة أفكاره وأصالة قيمه لكن على نقيض مفهوم روبرت هتشتينز للكلاسيكية وهو في الوقت ذاته معلم هام على درب التجديد الدائم والابداع .

الكتاب حقا حافل بالأفكار والتأملات والمشورة والفطنة والطرف والحكمة التي هى بعض صفات المؤلف . انه بحق اثراء للمعرفة الانسانية وتجديد للفكر الاداري وتوجيه لقيادة مؤسسات التعليم العالي على الصعيدين العالمي والوطني على حد سواء .



د . سبع محمد ابو لبدة (ترجمة) ، الارشاد العملي في الميادين النفسية والتربوية والمهنية (مشكلات ارشادية) ، جمعية عمال المطابع التعاونية ، (عمان ، ١٩٨٠ م) . ص ٢٠٠ .

مراجعة : د . حسين حريّم *

يعرض الكاتب عدداً من الحالات الارشادية التي تعالج مشكلات متنوّعة تتفاوت في الأهمية والعمق والحدّة . وتبحث هذه المشكلات في مجالات مختلفة مثل الاختيار المهني ، التخطيط التربوي ، الطموح الذي لا يتناسب ومقدرة الفرد ، الاضطراب الانفعالي ، القصور المدرسي ، السلوك الفوضوي ، الزواج ، الاتصال الجنسي بالمحارم ، الحمل سفاحاً ، وغيرها . ومعظم هذه المشكلات تتصل بالمرحلة الدراسية دون الجامعية ، وتتفاوت أعمار الأشخاص المعنيّن بهذه المشاكل ما بين ٧ ـ ١٧ عاماً .

لقد تنوّعت اساليب الارشاد وادوار المرشدين في هذه الحالات ، فمنهم من استخدم اسلوب الارشاد السلطوي والدكتاتوري ، حيث يركزّ المرشد على النتائج وحلّ المشكلة . وهنا يفترض المرشد عدم قدرة المسترشد (المراجع) على مساعدة نفسه ، وانه (المرشد) ، نظراً لما يتمتّع به من خبرات واسعة ، يملك مقدرة اكبر على تحديد مشكلة المسترشد ووصف العلاج اللازم .

والاسلوب الثاني هو اسلوب الارشاد ويستأثر بالنقاش ، وينظر المرشد إلى المسترشد على انه غير قادر على حلّ مشكلته بدون مساعدة كبيرة .

امّا الاسلوب الثالث فهو الاسلوب المتمركز حول المسترشد . وهنا يعتبر المسترشد محور العملية الارشادية حيث يشجّعه المرشد على قيادة الجلسة والسيطرة على النقاش ، ويفسح له المجال ليعبّر عن نفسه ومشاعره وافكاره واتجاهاته وميوله بحريّة تامّة. ويتمثّل دور المرشد هنا في تمكين المسترشد من تفهّم مشكلته وخلفياتها والامور التي تتصّل بها ودوافعه ، والتأكد من أن المسترشد يمتلك المعلومات المرتبطة بحلّ المشكلة . ويحرص المرشد على عدم تقديم النصائح والارشادات للمسترشد الاّ اذا دعت الضرورة الى ذلك ، ويحاول أن يغرس في ذهن المسترشد انّه (المسترشد) في النهاية يتوجب عليه ان يتخذ قراراته بنفسه وانه هو وحده يتحمّل النتائج المترتّبة على ذلك .

أمّا الاسلوب الثالث فهو اسلوب الارشاد غير المباشر المتمركز حول المسترشد . وهنا يعطي

المسترشد الحريّة الكاملة في التعبير عن نفسه ومشاعره وافكاره واتجاهاته . ويحاول المرشد ان يخلق انطباعا لدى المسترشد بأنه يتقبّله ولديه رغبة اكيدة في فهمه ، ويحرص على عدم اعطاء النصائح والارشادات . ويفترض هذا الاسلوب احترام المرشد لشخصية الفرد واستقلاله ومقدرته على حلّ مشكلاته .

والاسلوب الأخير هو الاسلوب الاختباري وفيه يجمع المرشد ما بين اسلوبين أو اكثر حسبما يراه مفيداً ومناسباً .

يتوقف اختيار المرشد لأسلوب دون غيره على عاملين رئيسيين هما :

(١) نظرة المرشد نحو الفرد ، وهل يملك القدرة على اتخاذ قراراته بنفسه ام لا .

(٢) نظرة المرشد إلى دوره في عملية الارشاد ، وهل دوره يتمثّل في حلّ مشكلة المسترشد ام مساعدته على حلّ مشكلته بنفسه . ومن العوامل الأخرى التي تؤثر في تحديد اسلوب الارشاد : طبيعة المشكلة وعمقها وحدّتها .

هذا وقد استخدم الارشاد الجماعي في بعض المواقف واحرز نتائج ايجابيّة ويكون هذا الاسلوب فعّالاً عندما تكون هناك صفات مشتركة بين الافراد وعندما يكونون متشابهين عقلياً وانفعالياً . وينصح بعدم استعمال الارشاد الجماعي اذا كان افراد الجماعة يعرفون بعضهم بعضاً اجتماعياً او بينهم صلات اجتماعية حيث من الممكن ان يبوح العضو بالمعلومات التي تتمخّض عن المناقشات .

من القضايا الحسّاسة التي تتعلّق بالارشاد ، والتي لا يزال يدور حولها نقاش كبير ، هي مسؤوليات المرشد الاخلاقية . ومن بين المعايير الاخلاقية التي ينبغي على المرشد ان يلتزم بها ما يلي :

- ان يعي قدراته ويدرك حدود كفاءته .
- ان لا يقدم خدمات لا ترقى الى المستويات المهنيّة المعروفة .
- عدم تشخيص وعلاج او نصح المسترشد فيما يتعلق بمشكلات ليست من ميدان الارشاد .
- ان يتعاون المرشد مع الاختصاصيين الآخرين .
- ان يصرّ على زملائه التمسك بالمعايير الاخلاقية المهنية .
- ان ينبّه زملاءه إلى ضرورة المحافظة على سرية المعلومات التي زودهم بها عن المسترشد .
- ان يقوم ويعرض استنتاجاته بدقة وبساطة ووضوح وبلغة يسهل فهمها .

- أن يستخدم الاختبارات للاغراض المحدّدة لها ، ولا يعمم الاستنتاجات من هذه الاختبارات .

- ألا يمارس عملية الارشاد مع افراد أسرته او مع احد اصدقائه .

ومن الأمور التي تتصل بالمسئولية الاخلاقية للمرشد سريّة المعلومات المتعلقة بالمسترشد ، وهل يجوز للمرشد افشاء هذه المعلومات ام لا . على المرشد ان يأخذ بعين الاعتبار عند اتخاذ قرار اخلاقي : مسؤوليته تجاه المجتمع ، مسؤوليته تجاه رب العمل ، مسؤ وليته تجاه المسترشد والمهنة ، وتجاه نفسه . وقد يجد المرشد نفسه حائراً امام اهتمامات متضاربة . الاّ ان التزامه الرئيسي هو احترام المسترشد والحفاظ على مصلحته ، واماّ التزامه النهائي فهو تجاه المجتمع ، وتأتي مسؤ وليته نحو مهنة الارشاد ونحو نفسه بالدرجة الثانية بعد مسؤوليته تجاه المجتمع . ومن غير الممكن تحديد ماهية المعايير الاخلاقية التي يجب ان يتمسّك بها المرشد وخصوصاً ان هذه تختلف من مجتمع لآخر ومن بيئة لأخرى . وينصح ان يستند المرشد إلى سلّم من القيم يقوم بإعادة تعريفه كلما اختلف الموقف .

ومن الاستنتاجات التي تم التوصل اليها نتيجة بعض الدراسات الميدانية حول شعور المرشدين تجاه مشاكل اخلاقية المهنة :

- الولاء الرئيسي للمرشد هو تجاه المجتمع .

- ابدى المرشدون العاملون في المستوى دون الجامعي التزاماً نحو المجتمع اكثر مما ابداه المرشدون العاملون في الجامعة .

- باستثناء وجود خطر وشيك الوقوع يلحق بالمسترشد والمجتمع ، يضع المرشدون ولاءهم للفرد فوق ولائهم للمجتمع ، باستثناء المرشدين في المدارس العامة .

وتقترح الدراسة فيما يتعلق بسريّة المعلومات :

- على المرشد ، في الظروف الاعتيادية ، ان يعطي المسترشد الاولوية في الولاء .

- يكون المرشد معذوراً في كشف المعلومات السرية الخاصة بالمسترشد لأشخاص معيّنين عندما يكون المسترشد نفسه أو آخرون معرّضين لخطر محقق .

- يجب على المرشد ان لا يقوم ، طواعية او بناء على طلب من الشرطة بكشف ، اية معلومات تتعلّق بأي عمل ارتكبه المسترشد الاّ اذا كان الأمر يتعلّق بجريمة كبرى .

- على المرشد ان لا يتطوّع للكشف عن ايّة معلومات أسر بها اليه مسترشد حالي او سابق ، كما يجب عليه ان يبوح بها بناء على طلب المديرين او الوالدين .

واخيراً نأتي الى موضوع تسجيل الجلسة الارشادية . ويفضل غالباً اخذ موافقة المسترشد على التسجيل ، الاّ في الاحوال النادرة التي تتطلب عدم اشعاره بذلك . ومن ناحية أخرى ينبغي على المرشد عدم استعمال اشرطة التسجيل كوسائل تعليمية الاّ بعد الحصول على اذن من المسترشد .

يفيد هذا الكتاب بشكل خاص المرشدين والعاملين في الميدان التربوي في المرحلة الثانوية فما دون ، وذلك لأن معظم الحالات تتناول مشكلات طلاب وطالبات يدرسون في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية . والحالات التي تعالج مشكلات الطلاب في المرحلة الجامعية او تعالج مشكلات في مجال العمل قليلة . كما أن سرد الحالات بشكل مختصر وموجز إلى حدّ كبير يقلّل من فائدتها .

يجب أن ننبّه إلى أنّه وان كانت مشكلات طلاّبنا تشابه مشكلات طلاّب المجتمع الغربي ، الاّ ان علاجها هنا يختلف عنه هناك ، وان اسلوب الارشاد ودور المرشد في مجتمعنا قد يختلفان عنه في المجتمع الغربي . فمن ناحية ، تختلف القيم السائدة في مجتمعنا وكذلك تعاليم الاسلام عنها في المجتمع الغربي ولا سيما في ما يتعلق بمشكلات الزواج والجنس والاجهاض والحمل سفاحاً وغيرها . ومن ناحية أخرى ، ينشأ الفرد في مجتمعنا في اطار من الاوامر والتعليمات والتوجيهات المشدّدة ، سواءً في البيت ام في المدرسة ، ومن شأن ذلك ان لا يفسح المجال للفرد بتنمية قدراته واتخاذ قراراته وحلّ مشكلاته بنفسه . كل ذلك يفرض على المرشد اسلوباً ودوراً مختلفين تماماً عمّا هو عليه الحال في المجتمع الغربي .

لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية ؛ استراتيجية لتطوير التربية العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ جامعة الدول العربية ـ الطبعة الأولى ـ ديسمبر ١٩٧٩ ، ٤١٣ صفحة .

مراجعة : د . إلياس زين *

أصدرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، في جامعة الدول العربية ، الطبعة الأولى للتقرير الشامل ، الذي أعدته لجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية . ويحمل التقرير العنوان «**إستراتيجية لتطوير التربية العربية**» . ويشمل التقرير **٤١٣** صفحة من القطع الكبير ، . ولقد أجاز هذا التقرير ، المؤتمر العام الإستثنائي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دورته غير العادية الأولى ، الذي عقد في الخرطوم في **٧/٢٩ ـ ١٩٧٨/٨/٢٠**. وتبنى المؤتمر هذه الإستراتيجة ، في قرار ، معتبراً ، «الاستراتيجية الموضوعة في التقرير أساساً لتطوير التربية في الوطن العربي على المستويات القطرية والقومية . . .»

ويذكر ان المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب ، الذي عقد في صنعاء خلال كانون الأول/ديسمبر لعام **١٩٧٢** ، كان قد أصدر قراراً يقضي بتشكيل لجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية . وتضمن هذا القرار تحديد مهمة اللجنة ، وطلب إليها ان تتولى ، على المستوى العربي ، وضع إستراتيجية لتطوير التربية ، حيث يمكن لكل قطر عربي ان يستهدي بعناصرها الرئيسية ، في وضع خطط التربية والتعليم .

وتم تشكيل اللجنة المذكورة بقرار صدر عن مؤتمر صنعاء على النحو الآتي :

١ ـ الاستاذ الدكتور محمد أحمد الشريف (رئيساً) .

٢ ـ الاستاذ عبد الحميد مهدي (عضواً) .

٣ ـ الاستاذ الدكتور عبد الرزاق قدوره (عضواً) .

٤ ـ الاستاذ الدكتور عبد العزيز البسام (عضواً) .

٥ ـ الاستاذ الدكتور محمد الهادي عفيفي (عضواً) .

---

* مدير مركز المعلومات في صحيفة القبس الكويتية .

٦ ـ الاستاذ الدكتور نجاتي البخاري (عضواً) .

وعين الاستاذ خيري رشيد نشواتي ، مدير إدارة التربية بالمنظمة ، مندوب الإتصال بين المنظمة واللجنة .

محتويات التقرير :

تتضمن محتويات الإستراتيجية تسعة فصول ، بعد «**كلمة**» من قبل لجنة الاستراتيجية ، أعربت فيها عن أملها في «أن يحقق هذا التقرير ، للأمة العربية ، خطوة الى الأمام في سبيل تربية أفضل» . ثم «**تصدير**» للدكتور محي الدين صابر ، المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ذكر فيها الجهود التي قامت بها اللجنة طيلة أربعة أعوام ، تنظم اللقاءات الحوارية وتستعين بالبحوث والدراسات ، وتعزز نشاطها بالعمل الميداني . وأخيراً «**تقديم**» للدكتور محمد أحمد شريف ، رئيس اللجنة ، بينّ فيه الخطوات التي قامت بها اللجنة والمنهج الذي اعتمدته ، لاعداد الإستراتيجية . .

ونعرض الآن لأهم العناصر والنقاط والأفكار الواردة في كل فصل بايجاز . يتناول الفصل الأول «**إرادة التغيير**» ، من الصفحات ١٧ الى ٣٤ من التقرير . ويركز على المرحلة الخطيرة التي تمر بها الأمة العربية ، والتحديات التي تواجهها والامكانيات المتوافرة وحتمية التغيير ، وإرادة التغيير ، ومعنى الإستراتيجية ، والحاجة الى إستراتيجية عربية ، والاستراتيجية لتطوير التربية العربية .

ويستعرض الفصل الثاني «**الماضي الحي**» في الصفحات ٣٧ ـ ٧٢ . ففي هذا الفصل ، يعيد التقرير الى الأذهان الماضي الحي للوطن العربي الذي هو : مهد الحضارات الانسانية ، ومهبط الديانات السماوية ، والاسلام : ثورة حضارية كبرى ، والجوانب الثقافية والعلمية للحضارة العربية ، وكذلك تدهور الحضارة العربية (مظاهره وأسبابه) ، والرسالة الاسلامية (رسالة متجددة) .

ويتحدث الفصل الثالث عن «**التحدي والصمود**» من الصفحة ٧٥ الى الصفحة ١٢٧ . ويبينّ هذا الفصل التحديات السياسية والاقتصادية ، بما فيها الإستعمار والصهيونية ، التي واجهت ، ولا تزال تواجه ، الوطن العربي . كما يوضح المقاومة والصراع بين الجديد والقديم وقضية التغيير الحضاري ، وتطور التربية في الوطن العربي ، وبعض خصائص المجتمع العربي عند منتصف القرن العشرين ، وحركة التغيير وإتجاهاتها في الوطن العربي أمام التحديات المختلفة ، والأحوال السكانية والاقتصادية وقضايا التربية ، وميادين الصراع بين التحديات والإستجابات .

واما الفصل الرابع ، فيعالج بالارقام والحقائق ، «واقع التربية العربية واتجاهاتها

ومشكلاتها» في الصفحات ١٣١ ـ ١٧٥ . ويقدم الفصل ، الصورة العامة لإنجازات التربية العربية ، مركزاً على التطور الكمي والنوعي : كما يكتشف العوامل المؤثرة في حركة التربية المدرسية ، والمشكلات والقضايا الرئيسية في التعليم في كافة مراحله . وكذلك يتناول التعاون العربي ، والتعاون الدولي ، وتقويم مجمل للتربية العربية في واقعها ، والسياسات التربوية وصلتهابالأهداف القومية .

ويلقي الفصل الخامس نظرة الى «**عالم اليوم والغد**» معا في الصفحات ١٧٩ ـ ٢١٤ . فنقرأ في هذا الفصل ، معلومات وأفكاراً عن عالم اليوم وعالم الغد في آن واحد بهدف «**مساعدتنا على فهم أنفسنا وأهلنا والأقربين وإخواننا الأبعدين ومجتمعنا وأمتنا وسائر اخواننا من بني الانسان**» . في الواقع ان هذا الفصل لا يمت بصلة مباشرة الى الوطن العربي ، وانما يزودون بمعلومات وأرقام واحصاءات عن أوضاع العالم اليوم ، من حيث التغيير السريع ، والإسراف والفاقة ، والعنف والعدوان ، والتكاثر والشباب ، والطاقة رحيق العالم واكسيره ، والخيرات العميقة المحددة ، والمدائن المهلهلة ، وعالم الامم المتحدة . وأخيراً يلقي نظرة ، من خلال معطيات الواقع لاحتمالات المستقبل ، على المستوى الدولي ، وعلى المستوى العربي .

ويبين الفصل السادس «**طبيعة الاستراتيجية ومبادؤها**» من الصفحة ٢١٧ الى الصفحة ٢٤٢ . ويذكر هذا الفصل ، مفاهيم ومناحي المنهجية المتبعة في التقرير ، ويعدد البدائل المجملة لإستراتيجية تطوير التربية العربية ، كاستراتيجية الاستمرار الخطي ، وإستراتيجية الإصلاح الجزئي ، واستراتيجية التجديد الشامل للتربية العربية . ثم يعدد مبادىء الاستراتيجية المقترحة وعددها ١٢ مبدأ .

هذا ويتضمن الفصل السابع «**عناصر الاستراتيجية وبدائلها**» في الصفحات ٢٤٥ ـ ٣١٢ . وتتألف عناصر هذه الاستراتيجية من الدعوة الى فلسفة إجتماعية عربية للتربية ، والى مجتمع عربي متعلم ، والى تنويع البنى التربوية وتحقيق المرونة والتكامل فيها . والى تجديد محتوى التربية وطرائقها ووسائلها وأساليب تقويمها ، والى تطوير مهمات وأساليب الإعداد والتدريب للمعلمين بوصفهم رواد للاصالة والتجديد، وإلى تنمية البحث التربوي لتحقيق الكفاية والأصالة والتجديد كما يدعو الى إعتماد أساليب التخطيط وتحديث الادارة التربوية ، والى تطوير التشريعات التربوية ، والى التفاعل بين التربية والتنمية الشاملة وتكاملها ، والى قومية العمل العربي للتربية للتنمية الشاملة ، والى تنمية التعاون الدولي السليم .

ويقترح الفصل الثامن «**أسبقيات ونماذج في إطار الإستراتيجية المقترحة**» في الصفحات ٣١٥ ـ ٣٣٩ ، وفي نطاق الإستراتيجية المقترحة ، عين التقرير الأسبقيات الآتية : التعليم الأساسي ، تنويع التعليم الثانوي ، النهوض بنوعية التعليم ، تطوير مؤسسات التعليم العالي ، تطوير الادارة التربوية او تطوير إعداد المعلمين وتدريبهم .

واما الفصل التاسع والأخير ، والذي يضم الصفحات ٣٤٣ ـ ٣٨٠ ، فيقترح **«تنفيذ الإستراتيجية : سُبله ووسائله»** . ومن ضمن أساليب عمليات التنفيذ الآتي : **تطوير السياسة** التربوية وتبني الإستراتيجية التخطيط والإدارة والتقويم ، الأجهزة والمؤسسات القطرية والعربية ، والمؤسسات الاقليمية الدولية . ومراحل التنفيذ المختلفة .

ويختتم التقرير **«بملاحق»** تتضمن ١٦ جدولاً عن التعليم وعن الوطن العربي ، كما تتضمن القرارات المتعلقة بهذه الاستراتيجية ، وتأليف اللجنة ، وتبين هذه الاستراتيجية من قبل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٨ .

بعد ان قدمنا صورة عامة وموجزة عن أهم محتويات التقرير ، الذي يتضمن الاستراتيجية يجدر بنا الآن ان نقيّم أو نقوم هذه الاستراتيجية ولا ريب في إننا إذا أردنا إن نكون موضوعيين ، لا بد لنا من ان نعدّد نقاط القوة أو الجوانب الايجابية ، وكذلك نقاط الضعف أو الثغرات في هذه الإستراتيجية .

نقاط القوة :

في الواقع ، لا بد من التأكيد على ان هذه الإستراتيجية تتضمن الأساس الصالح بوجه عام لتطوير التربية في الوطن العربي ، على المستويات القطرية والقومية ، وذلك بسبب أبرز المزايا والنقاط الآتية :

١ ـ تعتبر الإستراتيجية أول محاولة من نوعها في حقل التربية والتعليم ، كما تتسم بالشمول والتكامل والمرونة . ويمكن ان تكون دائرة لإستراتيجيات في ميادين أخرى في الحياة الوطنية والقومية العربية .

٢ ـ تنظر الى التربية في سياق المجتمع العربي في الماضي والحاضر والمستقبل ، وتؤكد على التفاعل الواعي بينها .

٣ ـ تقوم التربية في الوطن العربي ، وفق الاستراتيجية ، على الاهداف القومية للأمة العربية .

٤ ـ تؤكد الاستراتيجة على ديمقراطية التربية ، وتعتبرها حقاً أصيلاً للجميع .

٥ ـ تؤكد الإستراتيجية على التحرير الشامل والكامل للتربية العربية في نطاق التنمية الشاملة في الوطن العربي . .

٦ ـ تؤكد على صلة التربية الوثيقة بإرادة التغيير المرغوب فيه في الأمة العربية .

٧ ـ تركز على قومية التحويل العربي في مجالات التربية والتنمية على السواء .

٨ ـ تستند الاستراتيجية الى العلم والتكنولوجيا في التربية والتعليم والتدريب والتنمية ، إضافة الى التراث العربي .

٩ ـ تنفتح على الحضارة المعاصرة بجوانبها السليمة ، وتستفيد من تجارب الشعوب وخبراتها ، من تطور في الفكر التربوي الحديث .

١٠ ـ تؤكد الاستراتيجية على مبدأ التربية المستديمة أو المستمرة ، وجعلها سبيلاً لبناء مجتمع عربي متعلم .

١١ ـ تضم الاستراتيجية أفكاراً ومعلومات وحقائق تاريخية وحديثة قيمة .

١٢ ـ تعتبر الاستراتيجية «مرجعاً» أو «موسوعة» صغيرة لتطوير التربية العربية ، قطرياً وقومياً .

١٣ ـ استخدمت لجنة الاستراتيجة لغة عربية سلسة ، فابتعدت عن إستعمال المصطلحات الفنية والمفردات المعقدة .

١٤ ـ ومما يزيد من قوة هذا التقرير ، طباعته طباعة انيقة ومريحة ، للقراءة ، وتنظيم الفصول والنقاط الاساسية والفرعية ، في كل فصل ، بطريقة جيدة جداً ، إضافة الى الاخراج الفني الممتاز .

١٥ ـ وأخيراً ، وليس آخراً ، فان الاستراتيجية تؤكد على أن «التربية هي التنمية ، بكل أبعادها البشرية والاقتصادية ، والتنمية هي باب الحضارة التكنولوجية والعلمية ومفتاحها . والإنسان هو محور ذلك كله ، وسيلة وغاية» (ص ب) .

نقاط الضعف :

ولكن يقابل نقاط القوة هذه ، بعض الثغرات أو نقاط الضعف . وهذا شيء طبيعي ، في أي جهد أو نشاط أو عمل إنساني ، أن نجد جوانب إيجابية ، يقابلها جوانب سلبية . ومن أبرز الثغرات :

١ ـ **الأهداف** : ان الاهداف الواردة في فصول الاستراتيجية المختلفة غير محددة ، بل عامة تماماً . هذا على الرغم من ان تحديد اللجنة للاستراتيجية قد اوجز بانها ، «مجموعة الأفكار والمبادىء . . . بقصد إحداث تغييرات فيه وصولا الى **أهداف محددة**» (ص ٣٠) .

٢ ـ **معنى الاستراتيجية** : بعد ان تحدد اللجنة معنى الاستراتيجية في صفحتين ، تذكر الفرق بين السياسة وبين الخطة . وتقول : وتقع الإستراتيجية «وسطاً بين السياسة وبين الخطة» (ص ٣٠) . ولكن لم تحدد لنا اللجنة معنى السياسة ومعنى الخطة !

٣ ـ **جدول زمني** : تفتقر الاستراتيجية الى رسم جدول زمني ، يتضمن المشاريع التي يمكن تحقيقها خلال فترة معينة من الزمن ، مع تكاليف كل مشروع ومصادر التحويل .

٤ ـ **الاسلوب** : ان الاسلوب المتبع في كتابة التقرير يميل بقوة نحو الوعظ والتبشير . أي انه يميل إجمالاً نحو الاسلوب الانشائي ، اكثر من الاسلوب الموضوعي والفني ، وهو الشيء المطلوب في كتابة تقرير من هذا النوع .

٥ ـ **الاحصاءات** : يلاحظ القارئ ، للارقام في الجداول في الملاحق وفي فصول التقرير إن الاحصاءات قديمة نسبيا ، تعود الى الاعوام ١٩٧٢ ـ ١٩٧٥ ، علماً ان التقرير قد طبع في شهر كانون الاول من العام ١٩٧٩ . ثم ان مصادر الاحصاءات مأخوذة من الكتاب الاحصائي السنوي لليونسكو ، ومن الكتاب السنوي لمنظمة العمل الدولية .

يفضل ، في إستراتيجية من هذا النوع ، ان تعتمد على أحدث الاحصاءات من الجهات الحكومية أو الرسمية نفسها ، بدلاً من المنظمات الدولية ، كما هو الحال في الاستراتيجية .

٦ ـ **التوصيات** : ان توصيات اللجنة واقتراحاتها عامة ، إجمالا ، وغير محددة . وحبّذا لو كانت محددة ومركزة في ان واحد .

٧ ـ **الخلفيات والمقدمات** : تشكل المقدمات والخلفيات التاريخية اكثر من نصف التقرير . هذا يعني ان الحديث عن الاستراتيجية نفسها ، والتي تبدأ بطبيعة الاستراتيجية ومبادئها ، تبدأ من الصفحة ٢١٧ . في رأينا يمكن إدماج الفصول الثلاثة الاولى في فصل واحد بإيجاز .

٨ ـ **التراث** : يؤخذ على اللجنة انها اعتمدت بقوة غير عادية على التراث العربي الاسلامي ، دون غيره ، كما اعتمدت على نطاق واسع على مبادئ دين معين واحد دون غيره . كان حري باللجنة ان تساوي ، على الاقل ، بين إعتمادها على التراث وبين إعتمادها على العلم الحديث ، كما يفضل ان تسترعي مبادىء الدين الآخر إنتباه بعض الشيء ، اكثر مما خصصت له .

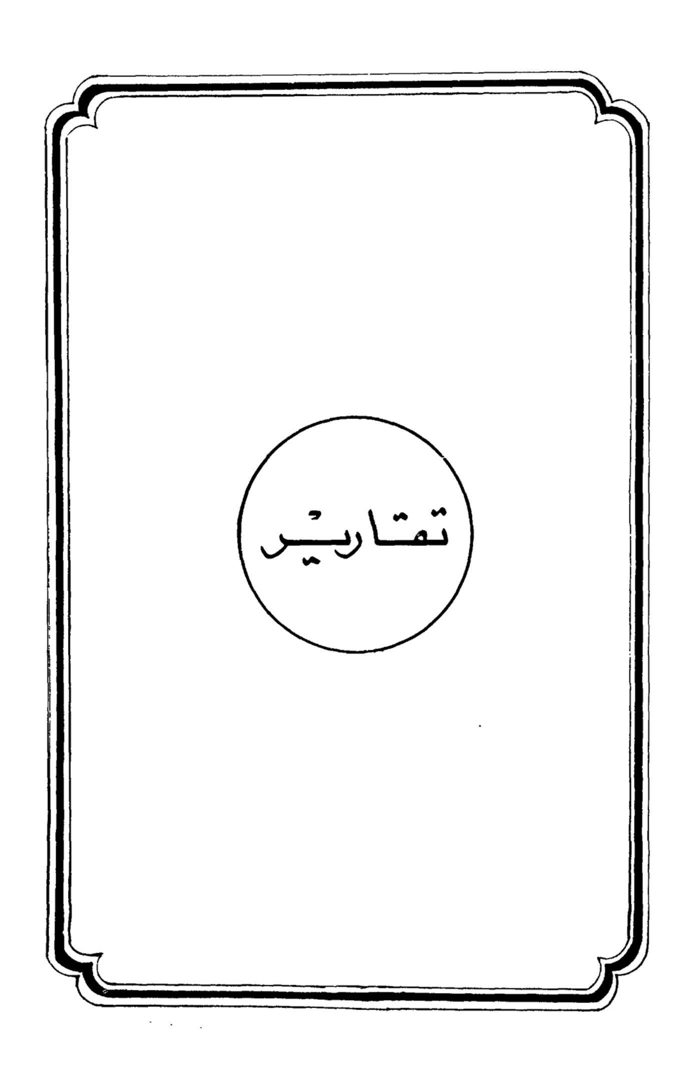
٩ ـ **المراجع والمصادر** : لم تدرج اللجنة ، في نهاية التقرير ، قائمة أو قوائم بالمراجع وبالمصادر ، سواء كانت كتباً أو دراسات أو بحوثاً أو مؤسسات أو مسؤولين أو مربين وماشابه ذلك . . ذلك ان اللجنة تذكر انها قامت بزيارات وباتصالات وعقدت حوارات مع مفكرين ومربين ومسؤولين ونعتقد انه كان من المفضل ذكر أسماء هؤلاء

١٠ ـ **السطر** : يؤخذ على التقرير ان السطر طويل جداً في الصفحة بسبب حجم ورق الكتاب ، وتتراوح عدد كلمات السطر الواحد ما بين ١٤ و١٨ كلمة . يفضل في مثل هذا الوضع ان تقسم الصفحة الى عمودين .

١١ ـ الفهرس : لا يتضمن التقرير فهرساً بالمواضيع الواردة في الاستراتيجية وغيرها . ولا ريب في ان تقريراً من هذا الحجم الكبير ، يتطلب فهرساً دقيقاً لاهم النقاط الواردة فيه ، وذلك تسهيلا للباحثين .

١٢ ـ وختاماً ، فان اللجنة قدمت للوطن العربي إستراتيجية قيمة ، تعتبر محاولة أولية ورائدة لتطوير التربية والتعليم في الاقطار العربية . ونأمل ان تكون دائرة لمزيد من الاستراتيجيات الاكثر تحديداً وموضوعية .





تقاريظ

ندوة

تخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية

محمد شاكر عصفور *

تعتبر هذه الندوة ضمن برامج تنمية الادارة العليا ، التي نفذها معهد الادارة العامة ـ الرياض ، في المملكة العربية السعودية . وقد عقدت هذه الندوة في الفترة من (٢١ ـ ١٤) جمادي الثانية سنة ١٤٠١ هـ ، الموافق (٢٥ ـ ٢٨) ابريل سنة ١٩٨١ م ، واشترك فيها (٧٠) من الخبراء في شئون التدريب من معهد الادارة العامة ، ومن الوزارات والمصالح الحكومية .

أهداف الندوة :

حددت اهداف الندوة كما يلي :

١ ـ استعراض الطرق والاساليب العلمية المتبعة في اعداد البرامج التدريبية .

٢ ـ عرض الطرق المتبعة في تنفيذ وادارة البرامج التدريبية واستخدام الوسائل التكنولوجية المساعدة في التدريب .

٣ ـ اظهار اهمية الدور الذي يلعبه المدربون في توجيه العملية التدريبية بشكل يخدم اهداف البرامج .

٤ ـ استعراض الطرق المتبعة في تقويم البرامج التدريبية ومتابعة آثار التدريب .

بحوث الندوة :

قدمت الى الندوة العديد من البحوث التي تناولت العديد من المواضيع العلمية والعملية التي تساعد على رفع كفاءة وفاعلية التدريب من حيث التخطيط ، والادارة ، والوسائل التدريبية ، البحوث التجريبية ، والدوافع النفسية ، والتقويم . وكان الهدف من هذه البحوث اعطاء مؤشرات موضوعية حتى يسترشد بها القائمون على التدريب ، من أجل تطوير المؤسسات التدريبية ، وزيادة فعاليتها :

أما البحوث المقدمة الى الندوة فهي ما يلي :

---

*الاستاذ بمعهد الادارة بالرياض

١ ـ تصميم البرامج التدريبية : اعداد الاستاذ عبد الله العماري مدير عام البرامج التدريبية ـ معهد الادارة العامة ـ الرياض .
٢ ـ اختيار الوسائل التعليمية : اعداد الدكتورفاروق زلاطيمو عضو هيئة التدريس في كلية التربية ـ جامعة الرياض .
٣ ـ ادارة العملية التدريبية : (هيكل تنظيمي لقسم تطوير اساليب وطرق التدريب) اعداد الدكتور فائز خليل حسيب ـ مدير مركز الوسائل التعليمية ـ معهد الادارة العامة ـ الرياض .
٤ ـ كفاءة التدريب وفاعليته : (التأصيل العلمي والمداخل الاجرائية) اعداد الاستاذ محمد عبد المنعم خطاب ـ عضو هيئة التدريس ـ معهد الادارة العامة ـ الرياض .
٥ ـ نقطة التماس ومستويات التحريض التكنولوجي : اعداد الدكتور فائزأورفلي ـ عضو هيئة التدريس في كلية التربية ـ جامعة الرياض .
٦ ـ تطبيقات التقويم والمتابعة لبرامج التدريب بمعهد الادارة : اعداد الدكتور التجاني الشيخ شبور عضو هيئة التدريس ـ معهد الادارة العامة ـ الرياض .

توصيات الندوة :

عقدت الندوة سبع جلسات عمل ، ناقشت خلالها العديد من المواضيع المدرجة على جدول اعمالها ، وقد توصلت من خلال البحوث والمناقشات الى التوصيات الآتية :

اولاً : بالنسبة للبرامج التدريبية :

١ ـ إن تخطيط المناهج التدريبية ، يجب أن ينطلق من واقع وبيئة العمل الوظيفي الذي يهدف إليه التدريب ، وأن يكون الهدف من التدريب ، هو اكساب المتدربين المهارات والمعلومات والاتجاهات السلوكية ، التي يحتاجها العمل بالإضافة إلى تطوير هذه القدرات بشكل يتلاءم مع أهداف التطوير في مجال الوظيفة .
٢ ـ ضرورة بناء العملية التدريبية على أساس دراسة الاحتياجات التدريبية للوظائف والموظفين ، بحيث يتم حصر المهارات والمعلومات والاتجاهات السلوكية ، التي يحتاجها المتدرب لزيادة فعاليته ، ويكون هذا الحصر ، جزءاً لا يتجزأ من عملية تخطيط المناهج التدريبية وتطويرها .
٣ ـ نظراً لأن كفاءة العملية التدريبية لا تعتمد على طرف واحد وانما ترتبط بكل من الجهة المستفيدة ، وجهة التدريب . وجهة التصنيف والجهة الرقابية بالاضافة الى المتدرب . لهذا يجب أن يحدد دور كل من هذه الأطراف ، بدقة ، وأن ينظر في الوسائل التي تحقق التزام كل طرف بدوره ، من أجل الوصول بالتدريب إلى أهدافه المنشودة .
٤ ـ ضرورة اعطاء المزيد من الاهتمام ببرامج الادارة العليا ، كمدخل هام لرفع مستوى كفاءة منظمات الأعمال ، وتهيئة مناخ العمل لانتقال حصيلة التدريب إلى واقع العمل وإلى المستويات الادارية التنفيذية .
٥ ـ الاهتمام بالبرامج التي تساعد على رفع مستويات انشطة التدريب مثل برامج تدريب المدربين ،

وتصميم المناهج وادارة العملية التدريبية ، ومختبرات التدريب .

٦ ـ مسايرة التطور القائم في مجال ادارة التدريب بالتدعيم المالي والاداري للنشاطات المتعلقة بمتابعة المناهج وتطويرها ، ومطابقة المادة التدريبية لمتطلبات الدور الوظيفي في اطار الأساليب والوسائل الحديثة ، للتدريب ومتابعة المتدربين ، أثناء وبعد البرنامج التدريبي ، ورصد ما يجري من تطور وتغير في مواقع العمل ، تمهيداً لعكسها في واقع التدريب .

ثانياً : الوسائل التعليمية :

١ ـ الاتجاه إلى توسيع نطاق الخبرة في مجال اختيار واستخدام وتصميم وانتاج وتقويم الوسائل التعليمية في المؤسسات التدريبية والتعليمية في المملكة من خلال البرامج التدريبية المتخصصة ، والحلقات التطبيقية ، لتطويع الوسائل لأغراض التدريب المحلي .

٢ ـ ايجاد طرق للتعاون بين المؤسسات التعليمية والتدريبية الموجودة في المملكة ، وعلى مستوى العالم العربي في مجال تبادل الخبرات والمعلومات في حقل الوسائل التعليمية .

٣ ـ العمل على انشاء مؤسسة تختص بانتاج الوسائل التعليمية والتدريبية التي تلائم واقع المجتمع الاداري المحلي بما يكسب هذه الوسائل كفاءة التأثير والمعاونة على رفع مستوى التدريب .

ثالثاً : المدربون :

١ ـ الاهتمام برفع مستوى المدرب من خلال الدورات التنشيطية والتدريب بنتائج تلك البحوث .

٢ ـ تشجيع البحوث الميدانية والتجريبية التي تخدم زيادة كفاءة التدريب ذلك لتحديد معوقات ، انتقال حصيلة التدريب إلى المتدربين ، سواء خلال البرنامج التدريبي أو في مواقع العمل واقتراح الوسائل والنظم التي تزيل هذه المعوقات .

٣ ـ توجيه الاستشارات الادارية نحو تنمية الاجهزة والمصالح الحكومية ، بما يهيئ المناخ التنظيمي السليم لانتقال حصيلة التدريب إلى مواقع العمل .

٤ ـ استخدام التدريب كوسيلة معادية في تطبيق نتائج الاستشارات ، والبحوث الادارية ، وتنمية كفاءة القائمين على التطبيق .

سادساً : التقويم :

١ ـ دعم نشاطات التقويم والمتابعة للبرامج التدريبية في جميع المراحل التي تمر بها العملية التدريبية واختيار الوسائل والأساليب التي تسهل عملية المتابعة ، وتؤدي الى تحقيق تقويم مستمر لعناصر العملية التدريبية من مناهج ، ومتدربين ، ومدربين ، وتنظيم بيئة التدريب .

٢ ـ الاهتمام بمتابعة الخريجين كمدخل لبحث دراسة مشاكل انتقال حصيلة التدريب في مواقع العمل وايجاد الحلول ، التي تكفل الاستفادة القصوى من برامج التدريب .

٣ ـ تطوير الكوادر الوطنية المتخصصة في مجال تقويم البرامج عن طريق اقامة برامج متخصصة كمثل هذه البرامج خارج المملكة .

٤ ـ كما أوصت بأن يكون الفكر الاسلامي المرتكز الذي يهدف إلى زيادة مهارة المدرب في ادارة العملية التدريبية بأساليبها المختلفة كالحالات الدراسية ، وتمثيل الادوار ، وجماعات التفاعل ، ومختبرات التدريب .

٢ ـ الاتجاه إلى رفع مستوى مهنة التدريب عن طريق اقامة الحلقات العلمية ، وتبادل الخبرات مع الجمعيات المتخصصة في هذا المجال .

٣ ـ رفع المستوى الوظيفي للمدربين .

٤ ـ التوسع في إقامة الحلقات التطبيقية للمدربين والتي تهدف إلى تنمية مهاراتهم في اختيار واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة .

رابعاً : وحدات التدريب في الأجهزة الحكومية .

١ ـ تطوير وحدات التدريب في الأجهزة الحكومية ، بحيث تقوم بدورها على اكمل وجه من حيث تجديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في هذه الأجهزة ومساعدة جهات التدريب في تحليل مهام الدور الوظيفي للمتدربين بما يؤدي الى وضع أهداف سلوكية واقعية للبرامج التدريبية وتعكس الاحتياجات الفعلية لهذه الأجهزة .

٢ ـ العمل على رفع مستوى القائمين على وحدات التدريب في الأجهزة الحكومية عن طريق اقامة برامج تدريبية وحلقات عمل ، وارشادهم إلى الدور الهام ، الذي تضطلع به وحدات التدريب واثره في رفع فاعلية التدريب .

خامساً : الاستشارات والبحوث :

١ ـ توجيه بحوث الادارة نحو دراسة المجتمع الاداري ومنظماته في اطار خطة موضوعية ، لتحقيق أهداف التنمية الادارية وربط عملية الأساس ، في البحوث والدراسات الادارية التي تقوم بها الجهات التدريبية ، وكذلك المواد التي تدرس في تلك الجهات .

ندوة المرأة الريفية والتنمية
١ ـ ٤ ديسمبر

هيام صلاح حامد *

أصبحت قضية دور المرأة في التنمية من القضايا التي تناولتها المؤتمرات العالمية في السبعينات ، كالمؤتمر العالمي للسكان عام ١٩٧٤ في بوخارست ، ومؤتمر الغذاء العالمي بروما ، والمؤتمر العالمي للمرأة بالمكسيك عام ١٩٧٥ . وقد تبين في مؤتمر روما للغذاء العالمي مثلاً ان خمسين في المائه من نساء الدول النامية يساهمن في انتاج الطعام .

ولأهمية دور المرأة الريفية في التنمية ، فقد تضمنت الاتفاقية الدولية لإزالة جميع أنواع التفرقة ضد المرأة التي أبرمت في كوبنهاجن عام ١٩٨٠ مبدأ خاصاً عن حقوق المرأة الريفية ، وذلك تمكينا لها من المشاركة الفعالة في التنمية ، وقد جاء هذا الاعتراف ـ بأهمية دور المرأة في التنمية ـ وفي الانتاج الغذائي بالذات كخطوة تالية للاعتراف بأهمية الزراعة كركن اساسي من اركان التنمية بعد ان كانت الزراعة قد أهملت بسبب تركيز الغرب على التكنولوجيا الصناعية ومحاكاة الدول النامية له ، مما ادى الى جعل الزراعة في المرتبة الأدنى ، وقد نتج عن ذلك الأهمال تدهور في الانتاج الزراعي ، وساهم في تعقيد المشكلة عوامل أخرى مثل الزيادة السكانية سوء استغلال الأراضي الزراعية وغير ذلك . وعندما أصبح الامن الغذائي من أهم القضايا المصيرية بدأت المجتمعات المحلية والدولية تتحدث عن أهمية الانتاج الزراعي وتدفق العوامل المؤثرة في هذا الانتاج والتي تبين ان للمرأة دوراً هاماً فيه ، وانطلاقاً من اهمية هذا الدور عقد في القاهرة بمركز دراسات الشرق الأوسط في الفترة ١ ـ ٤ ديسمبر عام ١٩٨٠ ندوة «المرأة الريفية والتنمية» ساهم في تنظيمها جمعية تنظيم الاسرة ، وشارك فيها مجموعة من الباحثات من هولندا وسيرالانكا ، وكينيا وتركيا وألمانيا الإتحادية حيث لخصن تجربة بلادهن في التنمية ودور المرأة الريفية فيها .

وعلى الرغم من انه لا يوجد احصاء دقيق بعدد الندوات والمؤتمرات وحلقات النقاش او اللقاءات العلمية التي تقام في مصر على مدى عام كامل ،ولكن بالملاحظة الشخصية، ومحاولة تتبع بعضها ، يصل هذا العدد أحيانا الى ٣ ـ ١٠ اسبوعياً . وعلى سبيل المثال عقد في القاهرة خلال هذا الشهر ، حلقة دراسية لبحوث الاعلام بالمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ، المؤتمر

* مراسلة مجلة المستقبل العربي بالقاهرة .

الفلسفي الثالث في كلية تربية عين شمس وموضوعه : «وحدة المعرفة ، العلم ، الدين ، الفلسفة» . مفاهيم التنمية عن القدس «الجامعة الأمريكية . ندوة عن المرأة والتنمية الادارية ، ندوة عن طه حسين ، المؤتمر السنوي لنقابات العمال ، بالاضافة الى مجموعة اخرى من الحلقات الدراسية ، أو الندوات المغلقة والتي يصعب علينا حصرنا والاشكالية لا تكمن في كثرة هذه الندوات والمؤتمرات ـ وأعتقد ان هذه الظاهرة لم تعد تخص مصر وحدها بل الوطن العربي بأكمله ـ والذي أصبح يتصور ان العلم سيقدم له الحل الجذري لجميع همومه ومشاكله ، وهذا كلام سليم نظرياً ، ولكن كيف يستخدم هذا العلم ، وفي اي اتجاه ، تلك هي المسألة . . . والاشكالية اذن تكمن في موقف هذه المجتمعات من العلم ، والتصور العلمي لمشكلات هذا الواقع ، وفي مدى علمية هذه المؤتمرات والندوات . في بعض الدول يبدو ان الشكل أصبح أهم من الجوهر ، والكم له أولوية على الكيف ، والتقليد اسهل من الابداع العلمي ، واكثر أشكال استيراد العلم في العالم المتخلف هي المؤتمرات والندوات . . . خواطر تبدو غير علمية ، وقد لا تصلح لمقدمة حديث عن ندوة اقيمت في احدى دول العالم الثالث . وهي ندوة «المرأة الريفية والتنمية» فعلى الرغم من وفرة الدراسات المقدمة إلاّ أن اغلبها كان بعيداً تمام البعد عن قطبي موضوع الندوة «التنمية والمرأة الريفية» وأثر كل منهما على الآخر ، وكأن المرأة الريفية والتنمية في واد والباحثون في واد آخر ، لذا سنعرض لبعض الدراسات فقط ، والتي ـ من وجهة نظرنا ـ رأينا انها اقرب ما تكون لموضوع الندوة افتتحت المناقشات بدراسة مقدمة من د . حسن داوود عن «تاريخ تنمية المجتمعات الريفية في مصر» وبين أنها بدأت تأخذ طابعها العلمي في الأربعينات منذ أن بدأت وزارة الشؤون الاجتماعية في تنفيذ مشروع المراكز الاجتماعية ، وفي عام ١٩٥٢ أخذت الجهود تأخذ منعطفاً آخر حيث اندفعت بقية الوزارات في تنفيذ برامج خاصة بكل منها في الريف دون أن يتم تخطيط حقيقي ، أو تنسيق صحيح بينها ، واغلب هذه البرامج حتى الآن ـ سواء التي نفذت أو جربت ـ وان حوى بعضها شيئا يختص بالمرأة الريفية ومساهمتها في التنمية ، إلا أن غالبيتها كان يعوزها الاهتمام الحقيقي بهذا الموضوع الهام . «وعن العوائق النقاشية للتنمية الريفية» تكلم د . سيد عويس مبيناً أن عملية بناء المجتمع الجديد عملية جذرية وشاملة ، لا تكفي فيها تغيير البيئة الاقتصادية . بل لا بد أيضاً من تغيير البناء السياسي والاجتماعي والايديولوجي . فالمجتمع وهو في طريقه الى التنمية الاجتماعية يواجه مجموعة من التحديات تتجلى بعضها في وجود بعض الظواهر الاجتماعية ويرجع وجود اغلبها الى ظاهرة التخلف الثقافي في المجتمع مثل الطقوس الجنائزية ، أعمال السحر والشعوذة ، السلبية ، التفكير الغيبي ، وهذه المجتمعات تعبر في حقيقة الأمر عن وجود ازدواجية ثقافية ، اكثر ما تتبدى في المجتمع المصري بعامة والريفي بخاصة ، حيث هناك قوى اجتماعية تقاوم التغيير وتقف في وجهه ، ولعل هذه القيم المتاقضة تعود الى ظاهرة التغير الاجتماعي والثقافي وبالتالي فانها تستحق الدراسة كي تفهم فهماً موضوعياً ، حتى يتمكن في ضوء هذا الفهم من أن تواج أو توجه . واستعرض د . مختار التهامي في بحثه «وسائل الاعلام والتنمية» مجموعة الدراسات والابحاث التي قدمت في هذا المجال وبيّن في اتهامه إن [الأجهزة الاعلامية في مصر بعيدة كل البعد عن المخاطبة الفعالة للمرأة الريفية ، فهي باستمرار تحظى بالقليل من

الاهتمام ، وفي اغلب الأحيان تكون ذات دور هامشي] .

واكملت الحديث د . عواطف عبد الرحمن في بحثها المفصل عن «الصحافة ودور المرأة في التنمية في الستينات والسبعينات» وذلك من خلال تحليل مضمون بعض الصحف اليومية كالاخبار والأهرام او المجلات كمجلة حواء ، او وجدت في نهاية بحثها ان [الصحافةالنسائية لا تحاول الاقتراب من مشاكل المرأة في الريف أو في الاحياء الشعبية ، بالاضافة الى أنها ـ الصحافة ـ تدعم الاتجاهات التقليدية نحو المرأة وذلك بالتركيز على ابراز الجوانب المختلفة من اهتماماتها كالأزياء والماكياج والديكور والتي لا تمس في الواقع سوى الشرائح العليا من نساء الطبقة المتوسطة] .

وترى في النهاية انه ما لم تشارك وسائل الاعلام في توعية الرأي العام بقضايا ومشكلات المرأة المصرية العاملة وخصوصا في الريف ، فان قضية المرأة ستظل في الدائرة الضيقة التي تجاوزتها الأحداث والتغييرات الاجتماعية والمسار الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع ككل .

وتساءلت د . انجيل سمعان بطرس في بحثها «صورة المرأة الريفية في الرواية المعاصرة» عن ماهية هذه الصورة التي قدمتها الرواية ، وعن مدى صدقها وامكانية العمل الأدبي ـ لمرأة تعكس الواقع ـ في دفع أو اعاقة التنمية ، واعتمدت في دراستها على منهج تحليل مضمون بعض الروايات المصرية التي ظهرت في الأربعينات والستينات وحالياً منها زينب لمحمد حسين هيكل ، **دعاء الكراون** لطه حسين ، **الحرام** ليوسف ادريس ، والشرقاوي في روايتيه **«الأرض والفلاح»** . وانتهت الى أن [صورة المرأة الريفية في الرواية المصرية ما زالت تميل الى تكرار النماذج المألوفة ، أي صورة المرأة المطحونة والتي لا نراها إلا كأم أو جدّة ، أما دورها فلا تكاد نرى منه شيئاً] .

واعتمادا على كل من فرويد وأميل دور كايم ومفهومهما عن التابو قدمت د . منى أبو سنة دراستها بعنوان «رؤ ية أدبية مصرية للمرأة الريفية» مستخدمة المنهج السوسيولوجي والسيكولوجي في تحليل مضمون كل من رواية زينب ، دعاء الكروان ، الحرام ، وبينت من خلال دراستها لهذه الأعمال ان هناك عنصراً مشتركاً بينها ، فهي من ناحية تثبت القيم الاسطورية من خلال منطلق التابو ـ الحرام ، ومن ناحية ثانية تتجاهل الواقع المادي لمشاركة المرأة الريفية في الانتاج ، أي انها لا تنظر الى المرأة على انها عضو فعال في المجتمع وانما مجرد سلعة للاستهلاك الجنسي ، وكان ينـدر ان توضع قضية المرأة في هذه الأعمال في اطارها الحضاري ، وترى د . منى ان سبب غياب قضية المرأة راجع الى ان هناك مفارقة بين شكل الرواية ومضمونها ، فالشكل أوروبي والمضمون قيم ثقافية متخلفة ، ورفع هذا التناقض يكون بعلمنة الرواية العربية ولكن كيف يتم هذا ؟ هذا هو السؤ ال ، وهذا ما لم تجب عنه الدكتورة منى ابو سنة ، نقطة أخرى نود أن نشير لها وهـو هذا اللبس او الفهم الخاطىء لمضمون هذه الروايات سبب المماثلة التي عقـدت بـين مفهـوم التابـو (Taboo) بالمعنى الفرويدي والذي يعرفه «بانه المقدس ، والمحرم ، والخطر ، ويعبر عنه نفسه في هيئة المحارم التي يعاقب من يتمرد عليها ، ويصبح هو نفسه بعد ذلك تابو ،» أما دور كايم نعرّفه بأنه «عبادة نافية» أي أنه جملة القواعد التي تحذمنا من فعل معين .

اما الحرام كما جاء في قصة يوسف أدريس فهو يختلف تماماً عن المفهومين السابقين ، بل

على العكس اراد الكاتب من خلال قصته انه يحطم التابو العالق بموضوع الجنس في النفس العربية تمهيدا لانطلاقة حضارية تتناسب وروح العصر هذا من ناحية ، ومن ناحية اخرى فان تقديمه لقضية الجنس في الحرام ، أو توظيفه في قصصه الأخرى هي في بعد من ابعادها طرح لقضية المرأة وتحريرها ، بل وتحرير الانسان عامة من كافة قيود العرف والتقاليد والمفاهيم الخاطئة ، فالحرام ـ من وجهة نظر يوسف أدريس ـ هو ما يفرضه المجتمع من قهر واحباط وبالذات على الطبقات الدنيا وعن « ديناميات الاسرة الريفية والتنمية» تكلمت د . سامية الساعاتي مبينة فاعليات الاسرة المصرية الريفية وعلاقتها بالتنمية وبالقيم الاجتماعية الريفية وتأثرها بها وأهم النتائج التي توصلت اليها .

١ ـ ان دور الاسرة الريفية المصرية في التنمية مرهون بوصفها الاجتماعي فهي تحتل وضعاً متخلفاً بكل المقاييس الاجتماعية والانسانية والحضارية .

٢ ـ تخلف الوضع الاجتماعي للاسرة الريفية هو نتاج لتخلف الريف المصري .

٣ ـ ان الجانب الأصعب في التنمية بالريف ليس هو المتعلق بالجوانب المادية ، بل بتنمية الموارد البشرية ، أي بتنمية الانسان .

أما د . سهيرلطفي فقد تقصت في منهجها عن «العلاقة المتبادلة بين المناطق الحضرية والريفية في الدول النامية» اسباب تخلف الدول النامية عن الدول المتقدمة وتعثر عمليات التنمية فيها مبينة أن خصائص الانتقال الحضري ـ وآثاره الاجتماعية والاقتصادية تختلف كما وكيفا بين الدول النامية والمتقدمة لمجموعة اسباب نورد بعضها :

١ ـ الدول النامية ما زالت تعاني من الفجوة الثقافية بين ريفها وحضرها ، وهذه الفجوة ضيقة الى حد كبير في الدول المتقدمة .

٢ ـ العلاقة بين الريف والحضر في الدول النامية تعتمد على استغلال الحضر للريف بينما في الدول المتقدمة فانها تعتمد على توظيفه .

٣ ـ اختلاف عملية الهجرة الداخلية ، ففي الدول النامية نجد أن سببها الزيادة والضغط السكاني ، ومعاناة أهل الريف من الفقر المدقع ، والعامل هنا عامل طرد ـ اما ، في الدول المتقدمة فانها لا تعاني من هذه المشكلة ، وبالتالي فان عوامل الهجرة تقود الى الجذب لتوافر الفرص الاقتصادية .

٤ ـ التحضرّ في الدول المتقدمة يُعدُّ مؤشرا للتنمية والتقدم الاجتماعي ، اما في الدول النامية فان التحضر لا يعني ذلك بالضرورة ، بل يسير في احيان كثيرة بصورة تعتبر معطلة للتنمية .

وأخيراً ، وبالاضافة الى ما أوردناه سابقاً عن هذه الندوة ، نذكر بعض الملاحظات :

١ ـ كان هناك خلط فيما يتعلق بمفهوم المرأة الريفية ، فقد تحدث الجميع باعتبارها الفلاحة ، مع أن خريطة الواقع الاجتماعي في ريف مصر تقول «ان المرأة الريفية هي كل من تعيش في الريف سواء كانت تعمل في الزراعة أو لا تعمل ، والمعروف ان الريف يعني القرى والمدن الصغيرة والبنادر ، وفيها عدد ضخم من النساء اللاتي لا يعملن .

٢ ـ لقد غلبت ابحاث الثقافة والصحافة والاعلام على الأبحاث المقدمة مع أنها لا تدخل في صلب الموضوع .

٣ ـ ظاهرة اخرى تخص بعض اصحاب الدراسات المقدمة ، وهي ظاهرة يمكن تسميتها بقدر من التجاوز ظاهرة الاجترار الثقافي أو الفكري ، والمتابع الدقيق يرى ان الكثير من هذه الدراسات قد سبق وقدمت في ندوات أخرى مع اجراء بعض التعديل عليها ، او انها اجزاء من دراسات أخرى ، أو من رسائل جامعية ، أو من مشروعات دراسية ، ولهذا كانت تبدو في النهاية مبتورة عن السياق العام للندوة .

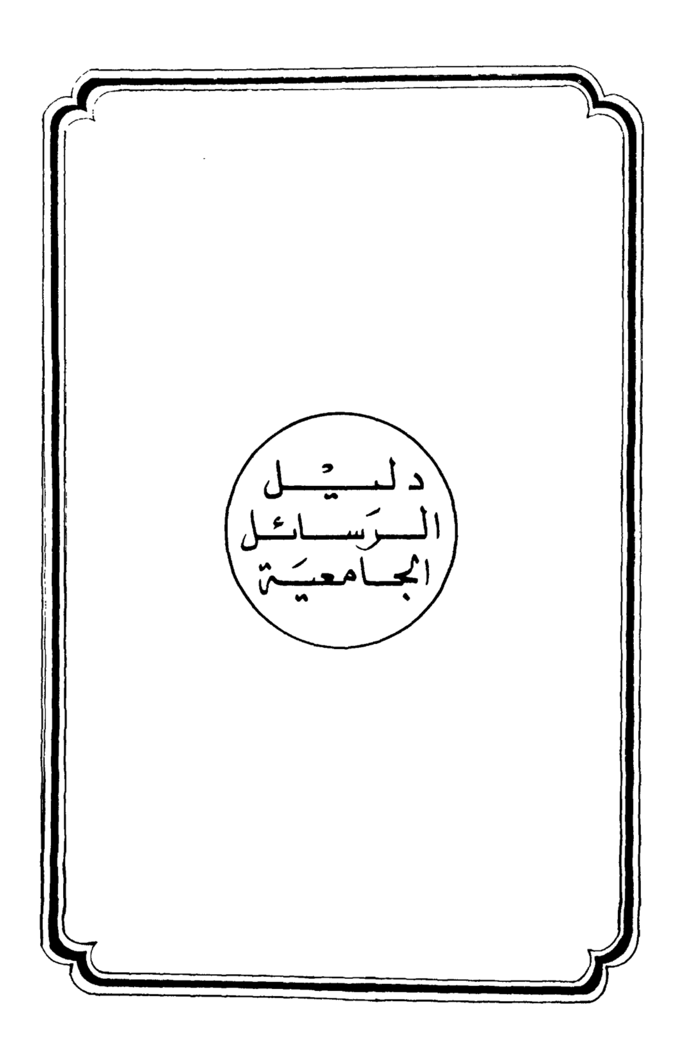


سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ دولة الكويت

- يشرف على تحريرها نخبة من رجالات الفكر والثقافة في الوطن العربي
- تهدف إلى تزويد القارئ العربي بمادة جيدة من الثقافة تغطي جميع فروع المعرفة على نحو أصيل ومعاصر
- يتناول كل كتاب دراسة مستقلة متكاملة، سواء أكانت ترجمة أم تأليفا
- تصدر في مطلع كل شهر ميلادي، في حوالي ٢٥٠ صفحة من القطع المتوسط

٢٥٠ فلسا

المراسلات : باسم السيد الأمين العام للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ ص.ب ٢٣٩٩٦ الكويت


دليل
الرسائل
الجامعية

دليل الرسائل الجامعية

تواصل مجلة العلوم الاجتماعية نشر ملخصات عن الرسائل العلمية الجامعية في البلاد العربية . وتقدم في هذا العدد ملخصا لرسالة ماجستير مقدمة من الطالب/ أحمد خيري حافظ الى جامعة عين شمس ، وهي بعنوان : دراسة تجريبية في ادراك الزمن لدى الفصاميين .

دراسة تجريبية في إدراك الزمن لدى الفصاميين

أحمد خيري حافظ

يمكن التحول بان وعي الانسان بوجوده هو وعيه بحركة الزمن ، فالانسان في صحيحه هو أرهاصات مستقبل يحتمها فرض معاش وخبرة ماضية ، والزمن هو الأرض الخصبة التي بزغ فيها تاريخ الانسان وحضارته ، فالتاريخ الفردي والاجتماعي على السواء ليس الا حركة من الماضي الى المستقبل وهكذا يصبح ادراك الزمن مؤشراً دالاً على الحركة الصحيحة الى الامام نفسياً واجتماعيا ، وعلى النقيض من ذلك يصبح للاضطراب دلالة على ثبات تاريخي او نكوصي مرضي حيث يقل شأن الزمن أو ينعدم كما يبدو ذلك جلياً في حالة البدائي أو الذهاني ، وعندما يعبر فصامي بقوله «انني كائن غير زماني ، لذا فان ساعتي تجعلني تعيساً فانه يعبر في نفس الوقت عن عجزه عن تخطي ماضيه الى لحظته المعاشة أو مستقبله المتوقع .

ولقد ابرزت الدراسات التجريبية والتحليلية على السواء انه لا يوجد اضطراب فصامي الا ويصاحبه اضطراب في بعدي الزمان والمكان بحيث يؤدي فهمنا وتحديدنا لمشكلة «الوعي بالزمن» الى فهم ادق واشمل للاضطراب الفصامي وهي مشكلة هذه الدراسة .

- اعتمد الباحث على طريقه التجريب لمعرفة هذا الاضطراب ، وكان الاعتماد على الطرق السيكوفيزيقية افضل دروبه حيث تستند الى مفهوم (الخطأ الثابت*) تعبيرا عن مقدار الاضطراب في الادراك وكان هذا هو التعميم الاساسي للدراسة هذا وقد ارتكزت مشكلة هذه الدراسة على سؤال رئيسي .

هل يختلف ادراك الزمن لدى الفصامي عنه لدى السوي ؟

وتتضمن الاجابة على هذا السؤال طرحاً لمجموعة اخرى من التساؤلات تتناول ما اذا كان ادراك الزمن لدى الفصامي اسرع ام ابطأ من ادراك الوعي للزمن ، كذلك هل يزيد الفصامي تقديره للفترات الزمنية التي تعرض عليه ام ينقص من تقديرها ، وهل يؤثر دخول متغيرات كمشتتات للانتباه مثلاً على تقدير الفصامي للزمن ؟

وهل يختلف تقدير الفصامي للزمن باختلاف حالته النفسية عندما يكون في موقف يخضع فيه للاحباط او موقف يلقي فيه التشجيع .

---

* الخطأ الثابت : هو الفرق بين المثير او المتغير المستقل ، وبين استجابة المفحوص ، بمعنى لو كان المعيار هو (٣) ومتوسط استجابة المفحوص (٤) فيكون الخطأ الثابت مقدار (+١)
ومتوسط استجابة المفحوص (٤) فيكون الخطأ الثابت مقدار (+١) وتسمى خطأ ثابت ايجابي .

ولتحقيق الاجابة على هذه التساؤلات حدد الباحث الفروض على الوجه التالي .

١ ـ يختلف مقدار الخطأ الثابت في تقدير الزمن لدى الفصامي عنه لدى السوي اختلافا ذا دلالة احصائية .

٢ ـ يختلف مقدار الخطأ الثابت في تقدير الزمن باختلاف نوع الفصام اختلافاً ذا دلالة احصائية .

٣ ـ يختلف مقدار الخطأ الثابت في تقدير الزمن باختلاف الجنس وبدرجة دالة احصائياً .

٤ ـ يختلف مقدار الخطأ الثابت في تقدير الزمن باختلاف المناهج المستخدمة بدرجة دالة احصائياً .

٥ ـ يختلف مقدار الخطأ الثابت في تقدير الزمن مع وجود مشتت للانتباه عنه بدون مشتت اختلافاً ذا دلالة احصائية .

٦ ـ يزيد الفصامي في تقدير اقوال الفواصل المطروحة في التجربة عن السوي زيادة تختلف بدرجة دالة احصائياً .

٧ ـ يختلف مقدار الخطأ الثابت في تقدير الزمن باختلاف المثير بدرجة دالة احصائيا .

٨ ـ يختلف مقدار الوعي الزماني لدى الفصامي عن الوعي السوي اختلافا ذا دلالة احصائية .

٩ ـ يختلف مقدار الخطأ الثابت في تقدير الزمن باختلاف الحالة النفسية في موقف محبط وموقف مشجع اختلافا ذا دلالة احصائية .

ولمعالجة هذه الفروض معالجة تجريبية كان ولا بد ان يستخدم الباحث المناهج الثلاثة الرئيسية الشائعة في الطرق السيكوفيزيقية وهي :

أ ـ طريقة التقدير اللفظي ، وتعتمد ببساطة على عرض فاصلة ضوئية ، أو صوتية لمدة زمنية محددة على المفحوص ثم يطلب منه ان يعطي تقديراً لفظياً بوحدات تقليدية معروفة له مثل الثواني والدقائق .

ب ـ طريقة الانتاج : وفي هذه الطريقة فان المجرب يعطي المفحوص لفظياً عددا من الفترات الزمنية المتصورة ويطلب منه ان ينتجها كأن يقول «اعطني ثلاث دقائق»

جـ ـ طريقة اعادة الانتاج : وهذه الطريقة ترتبط من عدة نواحٍ بالطريقتين السابقتين وفيها يقوم الفاحص بعرض فترة زمنية محددة على المفحوص وبعد ان يعرضها يطلب منه ان يقوم بمضاهاتها او اعادة انتاجها .

ولعدم وجود اجهزة متطورة في هذا المجال فقد قام الباحث بالاشتراك مع احد المهندسين

المتخصّصين بتصميم واعداد جهاز تتوفر فيه مقومات الدقة والبساطة ، وقد تم استخدامه بكفاءة عالية في تحديد مقدار الخطأ الثابت في ادراك الزمن من خلال ما ينتجه من مثيرات، صوتية وضوئية تعرض على المفحوصين ، وقد أضاف الباحث للتجربة الرئيسية اختبارين آخرين هما اختبار الشطب (الكريبلين) واختبار مهارة الاصابع . وذلك لكي يتاح للتجربة ان تشمل مواقفَ متنوعة من النشاط الأقرب الى نشاطات الفرد في حياته العادية وقد شملت التجربة ثمانية اختبارات يضاف اليهما الاختباران السابقان . وكان الاختبار الواحد يتكون من تسع فواصل ذات اطوال ثلاث مع استخدام العشوائية العاملة سواء في ترتيب عرض الفواصل أو عرض اختبارات أو في المناهج المستخدمة ، وقد طبقت هذه التجربة بصورة فردية على جميع المفحوصين .

اما عن العينة التي وقع عليها الاختبار لتجرى عليها التجربة فقد تكونت من :

أ ـ العينة الضابطة وتشمل مجموعتين :

١ ـ فصاميون برانويين وعددهم ثلاثون فصامياً بصنفهم من الذكور والآخر من الأناث .

٢ ـ فصاميون هيفرينيون وعددهم ايضا ثلاثون صنفهم من الذكور والآخر من الاناث .

ب ـ العينة الضابطة وتشمل مجموعة من الاسوياء وعددها ثلاثون تماثل العينة التجريبية في السن والجنس والحالة التعليمية والمستوى الاقتصادي الاجتماعي .

اظهرت النتائج التي توصل اليها البحث أن الفرض الاساسي الخاص باختلاف الفصاميين عند الاسوياء في تقدير الزمن قد تحقق بصورة دالة في الاختبارات التي طبقت على الفصاميين والاسوياء معاً .

أما فيما يتعلق بتقدير الزمن باختلاف نوع الفصام فلم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة احصائياً يعتد بها ، كذلك لم تظهر فروق ذات دلالة فيما يتعلق باختلاف الجنس او اختلاف المناهج أو المثيرات بالنسبة لشتتات الانتباه .

أما بالنسبة لاختبار الوعي الزماني فقد اظهرت النتائج فروقاً دالة بين الفصاميين البرانويين وبين الاسوياء ولم تحقق ذلك بالنسبة للهيفربيين مع الاسوياء أو مع البرانويين ، اما تجربة الاحباط فلم تظهر فروقاً على مستوى معقول من الدلالة كما كان متوقعاً ، وان اظهرت ان اكبر الفروق قد تحققت في المجموعة التي لقيت التشجيع بالمقارنة قبل وبعد التشجيع حاولت هذه الدراسة ان تبرز لأول مرة في مجال الدراسات العربية اطاراً نظرياً شاملاً لسيكولوجية الزمن ، بحيث تعرض للجذور الفلسفية والانجازات السيكولوجية في اطار متكامل يوضح أبعاد النظرية والتي تقوم على اساس «ان الانسان يرتكز في وعيه بالعالم على بعدين اساسين هما بعد الزمان ، وبعد المكان .

تضمنت هذه الدراسة عشرة فصول وفاتحة تنتهي بقائمة المراجع :

١ ـ الفصل الأول : تناول الباحث تاريخ البحث في سيكولوجية الزمن «الجذور الفلسفية ومعنى الزمن في علم النفس»

٢ ـ الفصل الثاني : تناول به النظرية العامة لسيكولوجية الزمن موضحاً به ابعاد الأفق الزماني وتباين المناظير الزمانية ثم مفهوم الزمن عند «بياجيه» .

٣ ـ الفصل الثالث : ركز الباحث به على الادراك الحسي للزمن بابعاده المختلفة .

٤ ـ الفصل الرابع : تناول اضطراب ادراك الزمن لدى الفصاميين على المستويين النظري والتجريبي .

٥ ـ الفصل الخامس : تحديد المشكلة واهميتها .

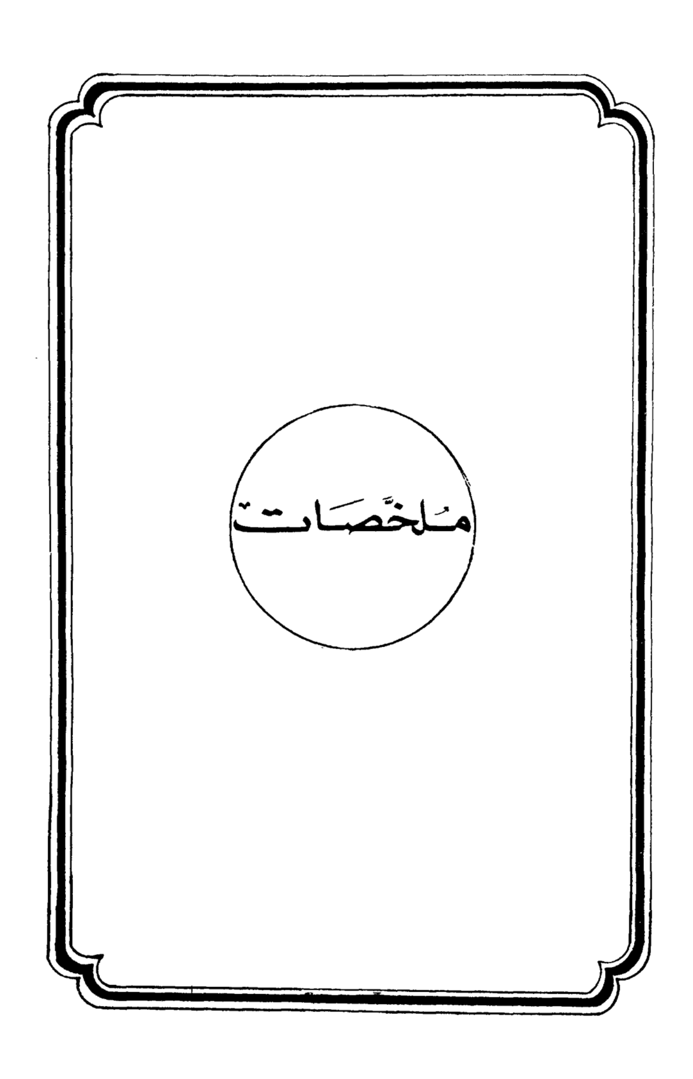
٦ ـ الفصل السادس : الفروض .

٧ ـ الفصل السابع : محددات الدراسة ومتغيراتها «التحديد الاجرائي للفصام ، التحديد الاجرائي للسواء ، مفهوم الدراسة التجريبية ، المتغيرات المستقلة والمتابعة ، المثيرات الزمانية .

٨ ـ الفصل الثامن : منهج البحث وخطواته ، من حيث المنهج ، الادوات ، ترتيب الاختبارات صدق وثبات الاختبار ، تصميم استمارة الاستجابات . عينة البحث .

٩ ـ الفصل التاسع : الاجراء ، وتناول به الباحث الدراسة الاستطلاعية ، الدراسة الاساسية تجربة الاحباط .

١٠ ـ الفصل العاشر : تفسير النتائج ، النتائج الاحصائية ، ثم عرض لهذه النتائج وتفسيرها .


مُلخّصات

التأملية ـ الاندفاعية
كأسلوب معرفي عند الأطفال في الكويت

د. عبدالرحيم صالح

اختيرت عينة عشوائية من ١٧٤ طفلا تتراوح اعمارهم من خمس الى تسع سنوات وهم ينتمون الى جنسيات عربية مختلفة ، كما انهم من الذكور والاناث واعطوا فحص كيجان للاشكال المألوفة الذي يقيس بعد الاندفاعية ـ التأملية . وقد وجدت الدراسة ما يلي :

(١) ان هناك اتجاهاً في النموّ نحو التأملية كلما ازداد عمر الأطفال . .

(٢) إن مدة زمن الرجع للاستجابة الاولى تزداد وعدد الأخطاء تقل كلما تقدم الأطفال في السن ،

(٣) هناك علاقة ارتباطية معتدلة وسالبة بين عدد الاخطاء ومتوسط زمن الرجع . وقد قورنت المعايير المبنية (المأخوذة) على هذه العينة بمعايير مبنية على عينة امريكية من نفس العمر الزمني .

crippled children.

Throughout the entire series of sentences, several findings merit comment.

1 — Almost universely, the physically normal children expressed either a positive or a negative feeling in completing the sentences, that is, they actually completed the sentences in some fashion meaningful to them. On the other hand, the psysically handicapped children produced a larger statistically significant number of neutral, ambivalent, or nonsensical responses-or they entirely omitted responses. This is interpreted as indicating the generally unsatisfactorysituation in which physically handicapped children find themselves.

2 — In general both groups show a better relationship with the mother than they show with the father.

3 — It is found that a statistically significant difference existeu in the anxieties shown by crippled and non-crippled children on projective test material.

Utilization Of The Projective Technique In The Study Of Social Situations As Intervening Variables BBETWEEN Physical Disability and Adjustment

Fathi Abdul Rahim

Information regarding the adjustment of crippled children in comparison to that of non -disabled children is, in general, unsatisfactory. Numerous studies in the literature point up differences in the adjustment of the two groups of children. In most instances, however, such studies can be offset by others which generally show the converse of the situation - that the adjustment of crippled and non - crippled children can be favorably compared.

It is the investigator's conviction that the objective tests used in most studies of the adjustment of crippled and non-crippled children are simply not sensitive enough to point up differences if they do exist. The objective tests do not depict the possible differences in dynamics inherent in the quantitative results, and these quite probably differ between the two groups.

Since practical experience with crippled children and the theoretical positions seemed to emphasize differences in the adjustment of certain crippled children, further study is needed.

A projective sentence-completion test was utilized in the present study. An attempt was made to gain insight into the self - concepts of crippled children, an understanding of the attitudes of handicapped children toward society and toward social situations, and an understanding of the impact of the handicap upon the adjustment of the disabled child as the child evaluates the situations. To accomplish this, a projective sentence- completion test consisting of 30 incomplete sentences was developed. The test, together with a set of simple instructions, was administered to 77 crippled children and 50 non-

ON THE DIVERSIFIED EXPLANATION OF THE TEST RESULTS

A. Kazem

In this study, the author states his belief that the multi-dimensional viewpoint of explanation of the test results does not create a state of confusion. On the contry, she believes this kind of diversity may lead to the enrichement of the meaning of the raw score obtained by the individual on a given test.

The author supports the idea of using different methods in explaining test results in order to serve all goals for which a test was given, and cover many areas through which the test can be used. This study introduces a new method in psychometrics, i.e., the Rasch Model, which is designed to add more objective means to explaining test results.

THE CORRELATION BETWEEN TEST ANXIETY, THE ANXIETY TRAIT AND ANXIETY STATE.

M. Torki

An Arabic version of the test anxiety, anxiety trait and anxiety state scales were administered to 175 female university students in Kuwait. The mean age was 20, 69 years.

The correlation between test anxiety and anxiety trait was 51, and between test anxiety and anxiety state 33. These results mean that test anxiety correlates more positively with the anxiety trait than with the anxiety state, the partial correlation also affirms this conclusion. These results have been discussed in the light of the state-trait anxiety model.

THE EFFECT OF TYPES OF CHILD CARE ON THE SELF-CONCEPT OF ORPHAN CHILDREN IN JORDAN

M. Touq
Ali Abbas

The population of this study consisted of Palestinian children, 8 - 15 years old, living in the refugee camps in Jordan. A sample of (432) children were randomly drawn from this population and were considered the S,s of this study.

A check list of (112) items was locally constructed and assumed to cover 8 personality dimensions. The list was administered to the S's and yielded 8 sub-scores and a total score of self-concept.

Utilizing a 4x2x2 analysis of variance, the results showed a significant effect of the type of child care on self-concept. The results also revealed a significant effect of sex on four sub-scores as well as on the total score of self-concept. There was also a significant interaction effect between child care type and sex. No significant effect was found for age.

TREATMENT OF ENURESIS BY BEHAVIOR CONTROL: AN EXPERIMENTAL THERAPUTIC STUDY

S. RAYHANI

There are many reports available that indicate the successful use of behavioral techniques in the treatment of enuresis, with success rates close to 90% in some cases (Spence, 1976).

The present study, however, is an attempt to treat a group of school age enuretics using a combination of behavioral control procedures. The treatment includes the application of conditioning with a regular alarm clock that was set to go off half an hour before the assumed time of bed wetting for each individual. This conditioning procedure was combined with a food and liquid consumption regime especially in the last two hours before going to bed. Psychological counseling of both the child and his family emphasizing the importance of getting rid of the habit of enuresis was also used.

All six cases in this study reported previous unsuccess full medical help. Five of these six cases (83.3%) reached the criterion of 14 consecutive dry nights within three weeks of treatment. However, two of these cases, (40%) relapsed during the second week of the evaluation and follow-up period, but with less frecuency of bed wetting incidents. The cases that continued to be dry all though the evaluation and follow-up two week period were there (50%) of all treated cases which is highly accepted considering the short term of treatment time. The average treatment time in which the cured cases reached the criterion of 14 consecutive dry nights was 16 days only. This average is considered short and within the same range of other findings reported by others. (Azrin et. al. 1974), (Bollard and Woodroofe, 1977), (Nettelbeck and Lange Luddecke, 1979).

The: Sample was 44 female students from Kuwait university who were enrolled in educational a pyochology course; and who were chosen in random for the experimental and control groups.

A 2 x 2 analysis of variance was used to analyize the data. The following conclusions were drawn.:

1 — There were no differences in the achievement of both groups of cognitive styles, field dependent, field independent.

2 — There were no differences in the achievement of the self--study group and the traditional group.

3 — The interaction was significant. The achievement of the field-dependent group was higher than that of the field -independent. group under the traditional learning situation.

4 — And the achievement of field -independent group was significant and higher than that of the field -dependent group under the self study learning situation.

COGNITIVE STYLES AND SELF-STUDY LEARNING SITUATIONS.

N.Sharif

This study investigated me effects of cognitive styles on student's achievement in a self study learning situation.

The concept of cognitive style is conceptualized as a consistent way of acquiring knowledge and organizing it. It is a set of Stable altitudes, P preferences, or habitual strategies that determine a person's typical modes of perceiving, remembering, thinking and problem solving .

The concept of self-study learning situations can be defined as a learning situation in which the learner is an active participant, who is provided with optional activities, such as reading and summarizing supplementary course material, and written or oral reports or Films. It is a kind of learning situation, in which the learner learns how to learn. .

The main purpose of the study was to examine whether or not differences in cognitive styles can lead to differences in achievement through self study situations and the traditional study situation.

The main **hypothesis**; were:,

1 — Achievement of the studends with field independent cognitive style will be better man student with field- dependent , cognitive style.

2 — Achievement of students who study the unit through self study situations, will be better than those who study through traditional situation.

3 — The interaction effect will be significant.

قواعد وأسس النشر بالمجلة

أ ـ الأبحاث والدراسات : الشروط والإجراءات

١ ـ ترحب المجلة بنشر الابحاث الجيدة المبتكرة ذات الصلة بأي من حقول العلوم الاجتماعية (كما هي محددة في اللائحة الداخلية) والتي تهدف الى احداث اضافات جديدة في هذه الفروع المختلفة . وتقبل الابحاث باللغتين العربية والانجليزية على أن يكون حجم البحث بحدود (٢٠) صفحة مطبوعة من الحجم العادي (٤٠٠٠) كلمة ، وذلك عدا الحواشي اللازمة التي يرجى أن تتم كتابتها في صفحات منفصلة في نهاية البحث .

أما الأبحاث التي تعد لالقائها ضمن المواسم الثقافية للجامعات ومراكز البحث المختلفة ، داخل الكويت أو خارجها ، فيجب الا ترسل للنشر الا بعد ان تتم مناقشتها ، وبالتالي بعد أن تعاد عملية كتابتها لتناسب طريقة عرضها مع الاطار العام للبحوث العملية التي تقوم المجلة بنشرها .

٢ ـ وكي يمكن للمجلة أن تعتبر البحث المقدم اليها مرشحا للنشر ، يؤمل أن يراعى واضع البحث الملحوظات التالية :

أ ـ اعتماد الاصول العلمية في اعداد وكتابة البحث .

ب ـ ان تزود المجلة بثلاث نسخ مطبوعة من الدراسة المراد نشرها ، علاوة على **خلاصة بحدود صفحة واحدة لموضوع الدراسة باللغة الانجليزية ان كان البحث بالعربية ، وبالعربية ان كان البحث باللغة الانجليزية .**

د ـ تضمين غطاء عنوان البحث اسم المؤلف واسم المعهد العلمي الذي ينتمي اليه . **يرجى ان يكتب في صفحة منفصلة المزيد من المعلومات عن المؤلف وبخاصة القسم الذي يعمل فيه ، وعنوانه الكامل .**

٣ ـ ترسل الأبحاث معنونة الى رئيس التحرير ، مجلة العلوم الاجتماعية ، كلية التجارة ـ جامعة الكويت ، ص ب / ٥٤٨٦ الكويت .

٤ ـ وبعد أن تصل الابحاث الى رئيس التحرير يتم عرضها ـ على نحو سري ـ على محكمين (اثنين أو أكثر) من المختصين الذين تختارهم هيئة التحرير .

٥ ـ وفي خطوة لاحقة ، يقوم رئيس التحرير بتبليغ اصحاب الابحاث المقدمة بالرأي النهائي للمحكمين بخصوص تلك الدراسات ، وذلك ضمن الترتيبات التالية :

أ ـ يبلغ أصحاب الابحاث التي تقبل (بعد موافقة محكمين اثنين) بموافقة هيئة التحرير على نشرها . واذا ما تعذر اتفاق المحكمين على مستوى البحث ، تحول الدراسة الى مستشار ثالث لترجيح واحد من الرأيين .

ب ـ اما الابحاث التي يرى المحكمون وجوب اجراء بعض التعديلات عليها أو الاضافات اليها قبل نشرها ، فستعاد الى أصحابها مع الملحوظات المحددة كي يعمل على اعدادها نهائيا للنشر .

ج ـ وفي حالة استحالة نشر بعض الابحاث في المجلة بسبب بعدها عن المواضيع التي تعالجها المجلة ، او بسبب عدم صلاحيتها للنشر من النواحي الفنية ، اوغير ذلك من الأسباب ، فان رئيس تحرير المجلة سيقوم بتبليغ اصحابها بذلك .

د ـ يمنح كل مؤلف نسخة من العدد الذي تضمن بحثه علاوة على ١٠ مستخرجات مجانا .

٦ ـ الابحاث التي تصل الى المجلة لا ترد الى أصحابها .

٧ ـ يبلغ رئيس التحرير أصحاب الابحاث عن استلام المجلة أبحاثهم خلال اسبوع من تاريخ الاستلام ، على أن يبلغوا بالقرار حول صلاحية البحث للنشر أو عدمه خلال مدة لا تتجاوز الثلاثة أشهر .

٨ ـ يتوجب على صاحب البحث ، في حالة قيامه بعرض دراسته المعينة على مجلات علمية اخرى للنشر ، أن يقوم بتبليغ رئيس تحرير المجلة بذلك . وفي حالة حصول جهة اخرى على حق النشر، دون علم « مجلة العلوم الاجتماعية » ، فان المجلة سوف تعتذر عن قبول أية أبحاث اخرى في المستقبل من صاحب البحث .

٩ ـ يبلغ اصحاب الابحاث المجازة للنشر بمواعيد نشرها عندما يحين الوقت المناسب . ويراعى في أولويات النشر الاعتبارات التالية :

أ ـ تاريخ استلام رئيس التحرير للدراسة المعينة .

ب ـ طبيعة الموضوع الذي تعالجه ، ذلك ان من سياسة المجلة عدم نشر بحثين في حقل واحد في العدد ذاته .

ج ـ مصدر البحث ،ذلك أن من سياسة المجلة تحقيق توازن بحيث تنشر لأكبر عدد ممكن من الكتاب ومن أكبر عدد ممكن من الاقطار في العدد الواحد .

١٠ ـ تؤ ول كافة الحقوق المترتبة على النشر الى ملكية المجلة .

١١ ـ تدفع المجلة لأصحاب الابحاث التي تقبل للنشر مكافأة مالية رمزية مقدارها (٥٠) دينارا كويتيا .

ب ـ مراجعة الكتب :

وبالاضافة الى نشر الابحاث العلمية المختلفة ، تقوم مجلة العلوم الاجتماعية بنشر مراجعات ونقد لبعض الكتب التي تعالج مواضيع علمية تقع ضمن اهتماماتها . ويراعى بهذا المجال الالتزام بالقواعد التالية :

١ ـ ان تكون الكتب المنوى مراجعتها حديثة النشر أي صادرة بعد العام ١٩٧٠ او تقترحها السكرتارية وهيئة التحرير للمراجعة .

٢ ـ ان لا تنشر المراجعة في أية مجلة اخرى .

٣ ـ ان يكون حجم النقد والمراجعة بحدود (٥) صفحات فولسكاب والا تتجاوز (١٠٠٠) كلمة الا في حالات خاصة يتعذر معها الايجاز ضمن هذه الحدود . وفي هذا المجال ، يفضل تقسيم العرض والنقد ، بشكل مباشر أو ضمني ، الى ثلاثة اقسام تشتمل على مقدمة ومتن واستنتاج .

٤ ـ ان يرسل منها ثلاث نسخ مطبوعة .

٥ ـ أن تحوى الصفحة الاولى عنوان الكتاب الدقيق ، واسم المؤلف ، ودار النشر ، وتاريخه ، مع ذكر عدد صفحات الكتاب ، وثمنه ان امكن . وفي حال نشر الكتب في الاصل بلغة غير العربية ، يكتب عنوان واسم المؤلف ودار النشر وعنوانها والتاريخ بلغة النشر الاصلية ذاتها .

٦ ـ تدفع « مجلة العلوم الاجتماعية » لكل باحث يقوم بعرض ونقد احد الكتب التي تقرها المجلة مكافأة مالية رمزية مقدارها (٢٥) دينارا كويتيا ، علاوة على نسختين مجانيتين من العدد الذي نشرت فيه المراجعة .

ج ـ ندوة العدد:

وايمانا من هيئة تحرير المجلة بأن ثمة مواضيع ، هي في صلب العلوم الاجتماعية ، لا يمكن معالجتها على نحو فعال الا عبر التحاور وتعارض الآراء والاجتهادات ، وادراكا منها لضرورة زيادة التفاعل بين الزملاء الاكاديميين العرب الذين حال دون تفاعلهم في الماضي عوامل وظروف عديدة ، ستفتح المجلة صفحاتها لنشر محاضر حوارندوات علمية ضيقة (بحدود ٥ أشخاص) تعالج مواضيع حساسة في العلوم الاجتماعية ، على أن تكون هذه الندوات معقودة بناء على موافقة

رئيس التحرير . وفي هذا المجال ، ترحب هيئة التحرير بأية اقتراحات شبه تفصيلية حول مواضيع مناسبة للحوار . ومما يجدر ذكره ان المجلة ستدفع مكافأة رمزية لكل مساهم في الندوة قدرها (٢٥) دينارا كويتيا باستثناء منظم ومحرر الندوة الذي يتقاضى (٥٠) دينارا كويتيا

د ـ التقارير العلمية :

ومتابعة منها للمنتديات والحلقات الدراسية العلمية في الوطن العربي وخارجه ، تقدم المجلة مكافأة مالية رمزية قدرها (٢٥) دينارا كويتيا لكل تقرير علمي يغطي بشكل شامل ومنظم اخبار وتنظيم وأبحاث ونتائج المؤتمرات العلمية وغيرها من مجالات النشاطات الاكاديمية دون أن يتجاوز ذلك (١٥٠٠) كلمة .

هـ ـ دليل الجامعات :

تقوم المجلة بنشر ما يرد اليها من أخبار علمية تتعلق بالجامعات ومعاهد البحث العربية وما تقوم به تلك المؤسسات العلمية من استحداث تغييرات في نظم التدريس أو شؤون البحث العلمي أو فروع التخصص المختلفة .

و ـ قاموس الترجمة والتعريب :

تشجع المجلة الباحثين العرب على القيام بترجمة وتعريب المصطلحات العلمية في الحقول المختلفة للعلوم الاجتماعية ، وترحب بنشرها على صفحاتها كي تتطور اللغة الاكاديمية ، شيئا فشيئا ، نحو توحيد هذه المصطلحات .

ع ـ مناقشات :

واخيرا ، تفتح المجلة صفحاتها للمختصين لابداء آرائهم العلمية فيما ينشر من أبحاث في المجلة . وفي هذا المجال ، ترحب المجلة بنشر كل مناقشة موضوعية للدراسات التي تظهر على صفحات الاعداد المختلفة .

suitability for publication within eight weeks. (Copies of an article submitted for publication but not accepted will not be returned).

b - If modifications are needed, a copy of the article, with editorial suggestions, will be returned to the author for final revision.

c - Renumeration for an article accepted for publication will be 50 KD (approx. 140 $ U.S.). In addition, the author will receive one copy of the issue and 10 extracts of his article.

d - Upon notification of the acceptance of an article, all rights of publications rest with the journal.

II. REVIEWS:

The Journal of the Social Sciences will also accept book reviews, with the provision that the titles be submitted for approval in advance. The following should be of assistance:

1 - The book to be reviewed should be recent (not published earlier than 1970(

2 - The review should not exceed 4 standard typed pages (1,000 words).

3 - Two copies of the review should be submitted with a cover-page including the following information: exact title of the book, author's full name, date and place of publication, price, number of pages, reviewer's full name, name of the university of institute with which the reviewer is currently associated.

4 - The reviewer will be notified as soon as possible of the suitability of his article.

5 - The renumeration for a book review is 25 KD. ($ 68 U.S.)

III. SPECIAL REPORTS:

Organizations and individuals are encouraged to inform the Journal of the Social Sciences of relevant conferences or seminars to be held in or out of Kuwait. Reports on such conferences may later be requested.

All articles, book reviews, and special reports should be addressed to:

Editor
Journal of the Social Sciences
P.O.Box 5486
Kuwait University
Kuwait.

JOURNAL OF THE SOCIAL SCIENCES

Regulations Governing Contributions

1. ARTICLES:

The Journal of the Social Sciences welcomes original articles of quality in any of the following fields: Anthropology, Economics, History, Linguistics, Political Science, Psychology, Public Administration, and Sociology. Articles submitted should be related to the stated specialization of the journal, namely, general systems and middle-range theories. Case studies will only be accepted if they are relevant to the development of theory. Articles may be submitted in either Arabic or English to be presented in the original or in translation. The following guide lines should be of help in submitting articles for publication:

1) Articles should not exceed 4,000 words (or twenty standard typed pages) excluding footnotes.
2) Two copies of the article should be submitted with a cover-page containing the following information: exact title of the article, full name of the author, and the name of the university or institute with which the author is associated.
3) A separate sheet should be attached listing the following information: accademic achievements, previous publications, exact current address.
4) Scholars are requested not to submit articles that have been publixhed previously. Studies to be included in upcoming seminars or conferences in or out of Kuwait are not to be submitted for publication before presentation and subsequent discussion and modification.
5) Publication procedures are as follows:

a - An article submitted to the managing editor will be forwarded to specialists in the appropriate field of specialization for consideration. The author will be notified within one week that it has been received and advised of its

الثقافة

تصدرها مرة كل شهرين

وزارة الاعـــلام والثقافـــة
الجزائريـــة

119 ، شارع مراد ديـدوش
ـ الجزائر ـ

رئيس التحريـــر :
د . حنفي بن عيسى

الاشتراك السنوي :
في الجزائر 10 د . ج

في الخارج : 10 دولارات
او ما يعادلها

عن طريق التحويل الـــى
الحساب الجـاري البريـــدي
442 ـ 190 ـ الجزائر

Revue AT - THAKAFA

Paraît tous les 2 mois

Ministère de l'Information
et de la Culture

119, Rue Didouche Mourad
— ALGER —

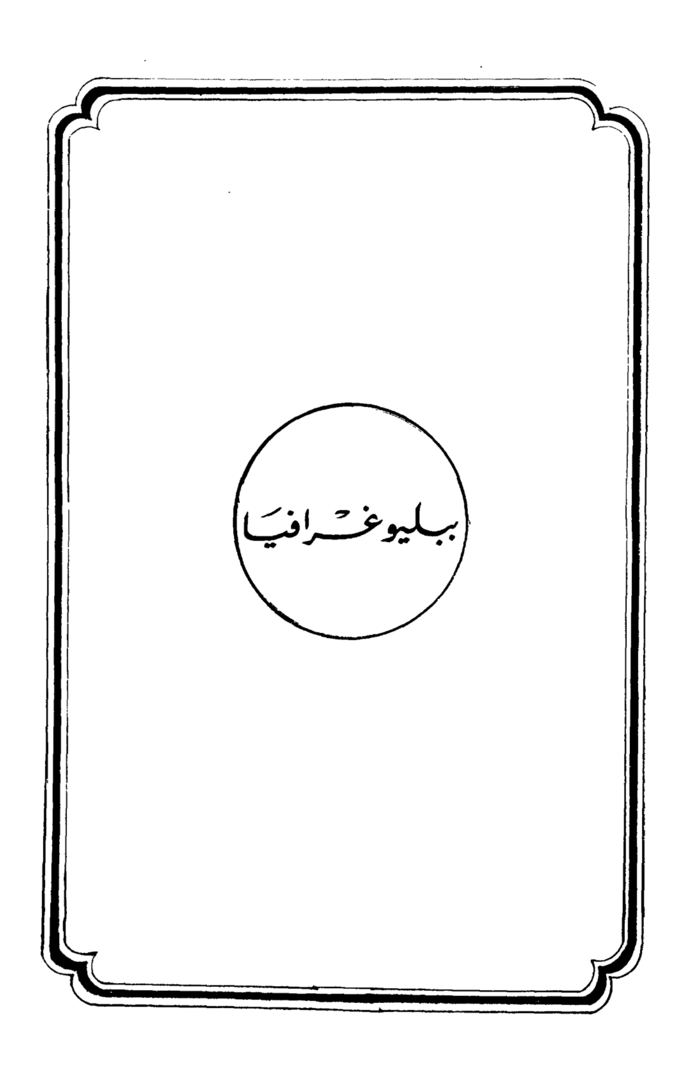
Rédacteur en Chef :
Benaissa Hanafi

Abonnement annuel :

Algérie : 10 DA.

Etranger : 10 $
ou l'équivalent

par virement au CCP
n° 190-442 - Alger
Algérie


ببليوغرافيا

التنمية الادارية

نسيم حسن الداهود *

ابراهيم عبد الله المنيف . نموذج العملية الادارية : تطبيق لمفهوم مدخل النظم الحديثة . الرياض ، معهد الادارة العامة ، ١٣٩٣ . ٢٨ ص .

احمد حلمي الصاوي . «اسلوبان للتخطيط للتنمية الادارية «القادة الاداريون ، س ٤ ، ع ١٤ - ١٥ ، يناير - ابريل ١٩٧٥ : ٤٤ - ٤٦ .

احمد رشيد . «استخدم اسلوب الحالات في التدريب وفي التدريس في الادارة العامة» . مجلة العلوم الادارية ، س ١٨ ، ع ٢ ، اغسطس ١٩٧٦ : ٥١ - ٦٤ .

—— . «ملاحظات على التنظيم الاداري في صناعة البترول وتنمية الادارات الوطنية» . الادارة . ع ٤ ، ابريل ١٩٧٦ : ٤٩ - ٥٤ .

احمد محمد موسى . «تحليل تكلفة معدل دوران العمل كأداة فعالة لترشيد القرارات الادارية» . التنمية الصناعية العربية ، ع ٣ ، يونيو ١٩٧٥ : ١٠٢ - ١١٤ .

البنك الأهلي المصري - ادارة البحوث الاقتصادية . «الأساليب الحديثة في ادارة البنوك» . المجلة العربية للادارة ، س ١ ع ٤ ، اكتوبر ١٩٧٧ : ٣١ - ٣٧ .

حنفي سليمان . «أساليب تخطيط القوىٰ العاملة علىٰ مستوىٰ المشروع» . التنمية الصناعية العربية ، ع ٢٢ ، ابريل ١٩٧٥ : ١٢٠ - ١٢٩ .

زياد محمد بخيت . «اسلوب دراسة الحالات واستعمالاته في مجالات التدريب» . الادارة العامة ، ع ١٣ ، جمادي الآخرة ١٣٩١ : ٥ - ١٦ .

ساكاستي ، فرانسيسكو ، ترجمة حيدر عبود الموسوي . «أفكار حول استعمال بحوث او علم الادارة في تخطيط وادارة التنمية» . التنمية الادارية ، ع ٩ ، مايو ١٩٧٨ : ١٩ - ٢٦ .

السيد عبد المقصود محمد . تصميم النظام المحاسبي في المنشآت المالية . الاسكندرية ، مؤسسة

* اختصاصي المراجع والتوثيق بمعهد الادارة العامة بالرياض .

شباب الجامعة ، ١٩٧٧ . ٥٦٦ ص .

سيد محمود الهواري . **التنظيم** . القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٢ .

عبد الباقي ابراهيم . «**اسلوب العمل لتخطيط الاسكان الاداري**» . القادة الاداريون . ع ١٨ ، يناير ١٩٧٦ : ٧ ـ ٩ .

عبد الرحمن شفيق محمد . «**تبسيط الاجراءات احد اركان الثورة الادارية**» الادارة ، مج ١٠ ، ع ٢ ، اكتوبر ١٩٧٧ : ٨٥ ـ ٩٥ .

عبد الرحمن الغريب . «**اسلوب عمل في اطار الخطة الشاملة للتنمية الادارية**» . القادة الاداريون ، س ٢ ، ع ٤ ، اكتوبر ١٩٧٣ : ٢٥ ـ ٢٧ .

علي السلمي . **الأساليب الكمية في الادارة** . القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٢ . ٣١٧ ص .

علي محمد عبد الوهاب . **تقويم الأداء : دراسة تحليلية** . القاهرة المنظمة العربية للعلوم الادارية ، ١٩٧٤ . ٥٤ ص . (السلسلة الجديدة ـ ١٦٤) .

فريد راغب النجار . **النظم والعمليات الادارية والتنظيمية** . ط ٢ . الكويت ، وكالة المطبوعات ، ١٩٧٧ . ٦٠٦ .

كمال نور الله . «**تقويم المنشآة من قبل العناصر العاملة فيها**» . المجلة العربية للادارة ، مج ٢ ، ع ٣ ، تموز ١٩٧٨ : ٥٤ ـ ٥٦ .

محمد سعيد احمد . «**الاصلاح الاداري بين النظرية والتطبيق**» . مجلة الاقتصاد والادارة ، ع ٣ ، رجب ١٣٩٦ : ١٨١ ـ ١٩٠ .

محمد عادل الهامي . **أساليب المحاسبة الادارية** . القاهرة ، مكتبة عين شمس ، ١٩٧٦ . ٤٢٣ ص .

محمد عبد الله الخليفة . **دراسة تحليلة للمراجعة الادارية ودورها في الجهاز الاداري** . الرياض ، معهد الادارة العامة ، ١٣٩٢ . ١٨ ص .

محمد عصام الدين زايد . «**استخدام اسلوب المسار الحرج باعتباره احد اساليب المحاسبة الادارية**» . مجلة الاقتصاد والادارة ، ع ٤ ، محرم ١٣٩٧ : ٦٩ ـ ٨٦ .

محمد محمد احمد ابراهيم . «**تطوير المنتجات باستخدام اسلوب تحليل قيمة الانتاج**» . عالم الصناعة ، س ٤ ، ع ٧ ، محرم ١٣٩٨ : ٨ ـ ١١٠ .

محمد يسرى قنصوه ، وأحمد رشيد . **التنظيم الاداري وتحليل النظم** . القاهرة ، دار النهضة

العربية ، ١٩٧٢ . ٤٠٧ ص .

محمود عساف . «نظم الحوافز وربط الأجر بالانتاج» . المجلة العربية للادارة ، س ١ ، ع ١ ، يناير ١٩٧٧ : ٣٢ ـ ٣٩ .

المنظمة العربية للعلوم الادارية . تقرير عن الدورة التدريبية لدراسة الجدوى . الاسكندرية ، ٢٥ شباط ـ ١٠ آذار ١٩٧٨ . ج ١ ، ٢٢٣ ص .

ـــــــ . محاضرات الدورة التدريبية لدراسة الجدوى . الاسكندرية ، ٢٥ شباط ـ ١٠ آذار ١٩٧٨ . ٢٧٩ ص .

منير محمود سالم . استخدام الآلات الحاسبة الالكترونية في خدمة الادارة . القاهرة ، المنظمة العربية للعلوم الادارية ، ١٩٧١ . ٥٠ ص .

ابراهيم درويش . الادارة العامة : نحو اتجاه مقارن . ط ٣ . القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكشتاب ، ١٩٧٨ . ١٧٢ ص .

ـــــــ . «نحو تأصيل تحليلي لتطور الادارة العامة» . مجلة العلوم الادارية ، س ١٦ ، ع ١ ، ابريل ١٩٧٤ ، ٧ ـ ٤١ .

احمد رشيد . «الادارة : حقل مشترك» . مجلة العلوم الادارية ، س ١٧ ، ع ٢ ، اغسطس ١٩٧٥ : ١٠٧ ـ ١٣٣ .

ـــــ . الادارة العامة في الدول النامية . القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٥ . ٢٠٩ ص .

ـــــ . «دراسة في فلسفة الادارة العامة : مفاهيم الاصلاح الاداري» الادارة ، ع ٢ ، اكتوبر ١٩٧٢ : ٦٠ ـ ٦٨ .

ـــــ . مشاكل تطبيقية في ادارة المؤسسات العامة . ط ٢ . القاهرة . دار المعارف ، ١٩٧١ . ٢٦٠ ص .

احمد صبري محمود . اعادة تنظيم المستودعات الحكومية في المملكة . الرياض ، معهد الادارة العامة ، ١٢٩٢ . ٤٣ ص .

حسن احمد توفيق . الادارة العامة . ط ٢ . القاهرة ، د . ن ض . ١٩٧٤ . ٥٨٢ ص .

ـــــــ . الادارة العامة في المملكة العربية السعودية . القاهرة ، المنظمة العربية للعلوم الادارية ـ ٨٧ . ١٩٧١ . ٦٣ ص .

حسن عبد الرحيم الطيب . «المداخل الموجهة للادارة العامة : مقدمة وتمهيد» . مجلة السودان

للادارة والتنمية ، مج ١٢ ، ١٩٧٨ : ١٩ ـ ٤٧ .

خالد العاني . «**دور الادارة العامة في التنمية الادارية**» . الادارة العامة ، ع ٨ ، رجب ١٣٨٨ : ٥٤ ـ ٦٣ .

سليمان محمد الطماوي . **الوجيز في الادارة العامة** . القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٧٠ . ٣٦٦ ص .

عادل حسن ، ومصطفى زهير ، وعاطف عبيد . **الادارة العامة** . بيروت ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٤ . ٥٦٦ ص .

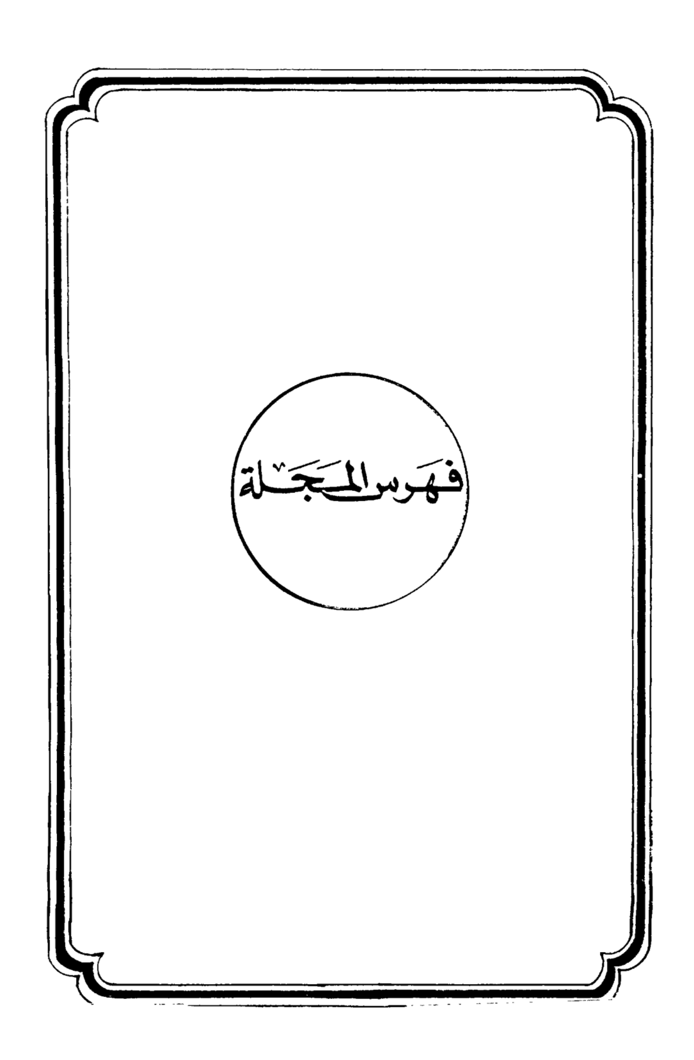
محمد عبد الرحيم عنبر . **الضوابط العلمية والقانونية للادارة العامة في القطاع الحكومي والقطاع العام** . القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٣ ـ ٣٤٩ ص .

محمد عبد المنعم خميس . «**العلاقات الانسانية والسلوك الاجتماعي وأثرها في الادارة**» . المجلة العربية للادارة ، مج ٢ ، ع ٣ ، تموز ١٩٧٨ : ٢٥ . ٣٩ .

محمد محمد البادي . «**الأسس العلمية لتطوير ادارة العلاقات العامة**» . المجلة العربية للادارة ، مج ٢ ، ع ٣ ، تموز ١٩٧٨ : ٥ . ٢٤ .

نايجرو ، فليكس ونايجرو لويد عرض محمد سعيد احمد . «**الادارة العامة الحديثة**» . المدير العربي ، ع ٦٢ ، يناير ١٩٧٨ : ٦٦ ـ ٧٢ .

يحيى الجمل . (**مفهوم التنظيم وبعض اسسه في نطاق علم الادارة العامة**) . مجلة العلوم الادارية ، س ١٦ ، ع٢ ، اغسطس ١٩٧٤ : ٧ ـ ٧٧ .



فهرس المجلة

فهرس المجلة

اولا : المقالات العربية :

- د . اسكندر النجار ، **الشركات متعددة الجنسية ودورها في التنمية الاقتصادية** . العدد الاول/ السنة الرابعة ـ ابريل ١٩٧٦ ـ ص ٥٣ ـ ٧٠ .

- د . توفيق فرح ، د . فيصل السالم ، **الانقسام التحديثي التقليدي في الكويت ولبنان** ، العدد الاول/ السنة الرابعة ، ابريل ١٩٧٦ ، ص ٣٨ ـ ٥٢ .

- د . ربحي محمد الحسن ، **العلاقات الانسانية في العمل** ، العدد الاول/ السنة الرابعة ، ابريل ١٩٧٦ ص ٢٢ ـ ٣٧ .

- د . عدنان النجار ، **العنصر الانساني وأهميته في التنمية الاقتصادية ضمن المسؤولية الادارية** العدد الاول/ السنة الرابعة ـ ابريل ١٩٧٦ ، ص ١٠ ـ ٢١ .

- د . منذر عبد السلام ، **شركات الملاحة البحرية المتعددة الجنسية ومشاريع التعاون العربي في النقل البحري** ، العدد الاول/ السنة الرابعة ، ابريل ١٩٧٦ ، ص ٧١ ـ ٩٠ .

- د . عاصم الاعرجي ، **حول فاعلية وكفاءة الاجهزة الادارية الخدمية الحكومية** ، العدد الثاني/ السنة الرابعة ـ يوليو ١٩٧٦ ـ ص ٦٦ ـ ٨٠ .

- د . عبد الاله ابو عياش ، **نموذج نظري واختبار عملي لبيئة حضرية ، الكويت** ، العدد الثاني/ السنة الرابعة ـ يوليو ١٩٧٦ ـ ص ٤٥ ـ ٦٥ .

- د . عبد الحميد الغزالي ، **نحو محاولة تشخيص ازمة الاقتصاد العالمي** العدد الثاني/ السنة الرابعة ـ يوليو ١٩٧٦ ، ص ٨١ ـ ٩١ .

- د . صديق عفيفي ، **نموذج نظري لتصميم نظم التوزيع المادي في الصناعة البترولية** ، العدد الثالث/ السنة الرابعة ـ أكتوبر ١٩٧٦ ـ ص ٤٠ ـ ٥٤ .

- د . عباس أحمد ، **المدخل التكاملي لدراسة المجتمع العربي** ،العدد الثالث/ السنة الرابعة ـ

اكتوبر ١٩٧٦ ـ ص ٦ ـ ٢٢ .

ـ د . محمد محروس اسماعيل ، **مشاكل نقل التكنولوجيا من البلاد المتقدمة الى البلاد النامية** ، العدد الثالث/ السنة الرابعة ـ أكتوبر ١٩٧٦ ، ص ٢٣ ـ ٣٩ .

ـ د . **اسماعيل** صبري مقلد ، **ظاهرة الصراع في العلاقات الدولية ، الاطار النظري العام** ،العدد الرابع/ السنة الرابعة ـ يناير ١٩٧٧ ، ص ١٠٤ ـ ١٢٦ .

د . حسين حريم ، **القيادة الادارية : مفهومها وانماطها** ، العدد الرابع/ السنة **الرابعة** ، يناير ١٩٧٧ ، ٢١ ـ ٤٠ .

ـ د . سمير تناغو ، **الدول النامية وبعض مشاكل التمويل الانمائي** ، العدد الرابع/ السنة الرابعة ، يناير ١٩٧٧ ، ص ٦٩ . ١٠٣ .

ـ د . عاطف أحمد ، **سوسيولوجيا المعرفة : الماهية والمنهج** ، العدد الرابع/ السنة الرابعة ، يناير ١٩٧٧ ، ص ـ ٢٠ .

ـ د . عمار بوحوش ، **ملاحظات حول النظرية والتطبيق في تجربة الاتحاد السوفياتي** ، العدد الرابع/ السنة الرابعة ، يناير ١٩٧٧ ـ ص ١ ـ ٦٨ .

ـ د . محمد عيسى برهوم ، **مكانة المرأة الاجتماعية والطلاق في الاردن** ، العدد الأول/ السنة الخامسة ـ ابريل ١٩٧٧ ـ ص ٧ ـ ٣٦ .

ـ د . حميد القيسي ، **الدور الجديد لشركات النفط في مجالات الطاقة البديلة** ، العدد الاول/ السنة الخامسة ـ ابريل ١٩٧٧ ـ ص ٣٧ ـ ٦٢ .

ـ د . اسعد عبد الرحمن ، **ظاهرة الانقلابات العسكرية في ضوء نظرية النسق** ، العدد الاول/ السنة الخامسة ـ ابريل ١٩٧٧ ـ ص ـ ٦٣ ـ ٧٨ .

ـ د . محمد العوض جلال الدين . **السكان والتنمية : النظريات المختلفة وواقع العالم الثالث** العدد الاول/ السنة الخامسة ، ابريل ١٩٧٧ ـ ص ٧٩ ـ ٧٠٢ .

ـ د . محمود محمد الحبيب ، **الفكر الاقتصادي في آراء ابن خلدون** ، العدد الثاني/ السنة الخامسة ـ يوليو ١٩٧٧ ـ ص ٦ ـ ٢٧ .

ـ د . علي السلمي ، **نموذج نظري لاسلوب تخطيط الكفاءات الادارية في الكويت** ، العدد الثاني/ السنة الخامسة ـ يوليو ١٩٧٧ ـ ص ٢٨ ـ ٥٢ .

ـ د . صالح الخصاونة ، **صيغ التعاون الاقتصادي العربي : اتفاقية التعاون الاقتصادي السوري ـ الاردني** ، العدد الثاني/ السنة الخامسة ـ يوليو ١٩٧٧ ـ ص ـ ٦٨ .

ـ د . عبد الرسول سلمان ، **بعض المشاكل والحلول في التمويل الانمائي للاقطار النفطية** ، العدد الثاني/ السنة الخامسة ـ يوليو ١٩٧٧ ـ ص ٦٩ ـ ٨٢ .

- د . عبد الله النفيسي ، **معالم الفكر السياسي الاسلامي** ، **العدد الثالث**/ السنة الخامسة ـ اكتوبر ١٩٧٧ ـ ص ٦ ـ ٢٦ .
- د . عاطف احمد فؤاد ، **في العلاقة بين علم الاجتماع والتاريخ** ، **العدد الثالث**/ السنة الخامسة ـ اكتوبر ١٩٧٧ ـ ص ٢٧ ـ ٣٤ .
- د . علي عبد الرحيم ، **تكاليف التسويق : دراسة تحليلية انتقادية** ـ العدد الثالث/ السنة الخامسة ـ اكتوبر ١٩٧٧ ـ ص ٣٥ ـ ٤٥ .
- د . سليمان عطية ، **اسس تقييم المشروعات والبرامج في الدول النامية** ، العدد الثالث ، السنة الخامسة ـ اكتوبر ١٩٧٧ ـ ص ٦٧ ـ ٨٨ .
- د . محي الدين توق/ **التكنولوجيا وتطوير نوعية التعليم في الوطن العربي ـ مدخل نظري** ، العدد الرابع/ السنة الخامسة يناير ١٩٧٨ ، ص ٦ ـ ٢٦ .
- د . هناء خير الدين ، **اختبار قياسي لفعالية كل من قيد الادخار وقيد النقد الاجنبي على تنمية بعض الدول العربية** ، العدد الرابع/ السنة الخامسة ـ يناير ١٩٧٨ ، ص ٢٧ ـ ٥٧ .
- د . اسحق القطب ، **استخدام المؤشرات في التنمية الاجتماعية** ، العدد الرابع/ السنة الخامسة ـ يناير ١٩٧٨ ـ ٧٢ ـ ١٠٤ .
- د . صقر احمد صقر ، **الادخار واستراتيجية التنمية في مصر** ، العدد الرابع/ السنة الخامسة ـ يناير ١٩٧٨ ـ ٧٢ ـ ١٠٤ .
- د . عرفان شافعي ، **الصناعة التحويلية في العالم العربي ، تقييم لواقعها واهدافها** ، العدد الاول/ السنة السادسة ، ابريل ١٩٧٨ ـ ص ٧ ـ ٣٨ .
- د . فرح السطنبولي ، **الاحياء القصديرية في المدن الشمال ـ افريقية** ، العدد الاول/ السنة السادسة ـ ابريل ١٩٧٨ ، ص ٣٩ ـ ٥٨ .
- د . ناهد رمزي ، **المرأة والعمل العقلي : منظور سيكولوجي** ،العدد الاول/ السنة السادسة ، ابريل ١٩٧٨ ، ص ٥٩ ـ ٧٤ .
- د . محمد عدنان النجار ، **مجموعات العمل والقيادات الجماعية** ، العدد الاول/ السنة السادسة ، ابريل ١٩٧٨ ، ص ٧٥ ـ ٩١ .
- د . السيد محمد الحسيني ، **نحو فهم جديد لقضايا علم الاجتماع** ، العدد الثاني/ السنة السادسة ، يوليو ١٩٧٨ ، ص ٧ ـ ٢٦ .
- د . اسكندر النجار **الدول النامية وتحديات التكنولوجيا** ، العدد الثاني/ السنة السادسة

يوليو ١٩٧٨ ، ص ٢٧ ـ ٤٤ .

ـ د . زيدان عبد الباقي ، **حول دوافع وبواعث السلوك الانساني** ، العدد الثاني/ السنة السادسة ، يوليو ١٩٧٨ ، ص ٤٥ ـ ٦٢ .

ـ د . يحيى حداد . **دراسة نقدية لنموذج التحديث واستخداماته في الدول النامية** ، العدد الثاني/ السنة السادسة ، يوليو ١٩٧٨ ، ص ٦٦٣ ـ ٨٣ .

ـ د . عبد الله النفيسي ، **الجماعية في دولة الاسلام** ، العدد الثالث/ السنة السادسة ، اكتوبر ١٩٧٨ ، ص ٧ ـ ٢٤ .

ـ د . صفوت فرج ، **الابداع والفصام** ، العدد الثالث/ السنة السادسة ، اكتوبر ١٩٧٨ ، ص ٢٥ ـ ٥٠ .

ـ د . اسماعيل ياغي ، **العراق والقضية الفلسطينية** ، العدد الثالث/ السنة السادسة ، اكتوبر ١٩٧٨ ، ص ٥١ ـ ١٠١ .

ـ د . محمد يوسف علوان ، **عدم المساواة في التنمية بين الدول والقانون الدولي** ، العدد الثالث/ السنة السادسة ، اكتوبر ١٩٧٨ ، ص ١٠٣ ـ ١٢٨ .

ـ د . عبد الاله ابو عياش ، **تطور النظرية الجغرافية** ، العدد الثالث/ السنة السادسة ، اكتوبر ١٩٧٨ ، ص ١٢٩ ـ ١٤٤ .

ـ د . كمال المنوفي ، **التنشئة السياسية في الادب السياسي المعاصر** ، العدد الرابع/ السنة السادسة ، يناير ١٩٧٩ ، ص ٧ ـ ٢٨ .

ـ د . احمد عبد الباسط **حول العلاقة الوظيفية في التنشئة السياسية والتربية من خلال منظور التنمية الشاملة** ، العدد الرابع/ السنة السادسة ، يناير ١٩٧٩ ، ص ٢٩ ـ ٤٣ .

ـ د . حامد الفقي ، د . تيسير ناصر ، جميل عبده ، **تقويم واقعي لاوضاع طفل ما قبل المدرسة الابتدائية بالكويت** ، العدد الرابع/ السنة السادسة ، يناير ١٩٧٩ ، ص ٤٥ ـ ٦٧ .

ـ د . سبع ابولبدة ، **مص الاصابع** ، العدد الرابع / السنة السادسة ، يناير ١٩٧٩ . ص ٦٩ ـ ٨٤ .

ـ د . محمد الليبي ، **التنمية الاقتصادية في مصر : دراسة تحليلية** ، العدد الرابع/ السنة السادسة ، يناير ١٩٧٩ ، ص ٨٥ ـ ٩٩ .

ـ د . حميد القيسي ، **نحو سياسة بترولية عربية مشتركة** ، العدد الاول/ السنة السابعة ، ابريل

١٩٧٩ ، ص ٧ ـ ٣٦ .

ـ د . عبد الستار ابراهيم ، **التوجيه التربوي للمبدعين** ، العدد الاول السنة السابعة ، ابـريل ١٩٧٩ ، ص ٢٧ ـ ٦١ .

ـ د . عاطف احمد فؤاد ، **المؤرخ المصري عبد الرحمن الجبرتي ، دراسة في سوسيولوجيا المعرفة** ، العدد الاول/ السنة السابعة ، ابريل ١٩٧٩ ، ٦٣ ـ ٨٢ .

ـ د . سامي خصاونة ، **التخـطيط التربـوي والتنمية** ، العـدد الاول/ السنـة السابعـة ، ابـريل ١٩٧٩ ، ص ٨٣ ـ ٩٤ .

ـ د . أمين محمود ، **نشأة النزعة الاستيطانية في الفكر اليهودي الغربي خلال القرن التاسع عشر** ، العدد الثاني/ السنة السابعة ، يوليو ١٩٧٩ ، ص ٧ ـ ٣١ .

ـ د . سمير نعيم احمد ، **التحديات الاجتماعية للتنمية والمشكلات الاجتماعية** ، العدد الثاني/ السنة السابعة ، يوليو ١٩٧٩ ، ص ٣٣ ـ ٤٤ .

ـ د . بدرية العوضي ، **اتفاقيتا اطار العمـل الصادرتـان عن «كامـب ديفيد» في ضوء القانـون الدولي** ، العدد الثاني/ السنة السابعة ، يوليو ١٩٧٩ ، ص ٤٥ ـ ٦٢ .

ـ د . عماد الجواهري ، **الحريم السلطاني ودوره في الحياة العامة ، من تاريخ الدولـة العثمانية** ، العدد الثاني/ السنة السابعة ، يوليو ١٩٧٩ ، ص ٦٢ ـ ٨٠ .

ـ د . عبد الله الأشعل ، **محكمة العدل الدولية في ضوء معالجتها لبعض النزاعات الدولية** ، العدد الثالث/ السنة السابعة ـ تشرين أول/ أكتوبر ١٩٧٩ .

ـ د . اسكندر النجار ، **نحو نظام نقدي دولي جديد** ، العدد الثالث/ السنة السابعة ـ تشرين اول ـ اكتوبر ١٩٧٩ ، ص ٤٥ ـ ٨٤ .

ـ د . فيصل مرار **مشاركة العاملين في الادارة** . العـدد الثالث/ السنـة السابعـة ـ تشرين اول ـ اكتوبر ١٩٧٩ ، ص ٨٥ ـ ١٢٣ .

ـ د . محمد السيد أبو النيل ، **دراسة مقارنة في الاستجابة على اختبـار الشـخصية الاسقاطـي الجمعي بين السعوديين وكل من المصريين والامريكيين** ، العدد الثالث/ السنة السابعة ـ تشرين اول/ اكتوبر ١٩٧٩ ص ١٢٤ ـ ١٤٨ .

ـ د . كمال المنـوفي ، **السياسة المقارنـة : مناقشـة لبعض القضـايا النظـرية والمنهجية** ، العـدد الرابع/ السنة السابعة ـ كانون الثاني/ يناير ١٩٨٠ ، ص ٧ ـ ٢٦ .

- د . داوود عبده ، **نمو الطفل اللغوي وعلاقته بنموه الادراكي** ، العدد الرابع/ السنة السابعة - كانون الثاني/ يناير ١٩٨٠ ، ص ٢٧ - ٤٠ .

- د . عواطف عبد الرحمن ، **الخليج وقضاياه في الصحف المصرية قبل زيارة الرئيس السادات لاسرائيل** - العدد الرابع/ السنة السابعة - كانون الثاني/ يناير ١٩٨٠ ، ص ٤١ - ٥٥ .

- عبد ضمد الركابي ، **الاصول التاريخية للموقف العربي من النظريات العرفية والطبقية** ، العدد الرابع/ السنة السابعة - كانون الثاني/ يناير ١٩٨٠ ، ص ٥٧ - ٧٦ .

- عبد الغفار رشاد ، **تبقرط العملية السياسية** ، العدد الاول/ السنة الثامنة ابريل ١٩٨٠ - ص ٦ - ٣٢ .

- د . سلطان ناجي ، **الحقوق الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للمرأة في المجتمع اليمنى** ، العدد الاول/ السنة الثامنة - ابريل ١٩٨٠ - ص ٣٥ - ٧٤ .

- د . فتحي عبد الرحيم ، **دراسة للتفاعل الأسري كأحد الابعاد الفارقة في برنامج التقويم السيكولوجي للمعوقين** ، العدد الاول/ السنة الثامنة ابريل ١٩٨٠ ، ص ٧٥ - ١٠٢ .

- د . سهير بركات ، **الاعلام وظاهرة الصورة المنطبعة** ، العدد الاول/ السنة الثامنة - ابريل ١٩٨٠ - ص ١٠٣ - ١١٩ .

- د . رمزي زكي ، **الازمة الراهنة في الفكر التنموي** : العدد الثاني/ الستة الثامنة - يوليو ١٩٨٠ - ص ٧ - ٦٩ .

- د . عبد الرحمن الاحمد، د. صالح جاسم ، **التربية العملية : وضعها الحالي ، البرامج المقترحة واثر ذلك في اعداد معلمي المستقبل في كلية التربية بجامعة الكويت** - العدد الثاني/ السنة الثامنة - يوليو ١٩٨٠ - ص . ٧١ - ٩٧ .

- د . رابح تركي ، **حقوق الطفل بين التربية الاسلامية والتربية الغربية الحديثة** ، العدد الثاني / السنة الثامنة ، يوليو ١٩٨٠ ، ص ٩٩ - ١٣٠ .

- د . أحمد الخطيب ، **التربية المستمرة : سياستها ، براجها ، وأساليب تنفيذها** ، العدد الثاني ، السنة الثامنة - يوليو ١٩٨٠ ، ص ١٣١ - ١٥٦ .

- د . فهد الثاقب ، جوزيف سكوت ، **موقف المواطن الكويتي من الجريمة والعقاب** ، العدد الثالث/ السنة لثامنة - اكتوبر ١٩٨٠ .

- د . محي الدين توق - **المستوى الاقتصادي الاجتماعي والترتيب الولادي وتأثيرهما على النمو الخلقي عند عينة من الاطفال الاردنيين : دراسة تجريبية** ، العدد الثالث/ السنة الثامنة - اكتوبر ١٩٨٠ .

- د . عاطف احمد فؤاد ، **علم الاجتماع : التحديات الايديولوجية ، ومحاولات البحث عن**

الموضوعية ، العدد الثالث/ السنة الثامنة اكتوبر ١٩٨٠ .

- د . فيصل السالم ، التنشئة السياسية والاجتماعية في الكويت : دراسة أولية : العدد الثالث/ السنة الثامنة/ اكتوبر ١٩٨٠ .

- د . محمد سلامة آدم ، مفهوم الاتجاه في العلوم النفسية والاجتماعية ، العدد الرابع/ السنة الثامنة ، يناير ١٩٨١ .

- د . حامد الفقي ، اثر اهمال الأم على النمو النفسي للطفل ، العدد الرابع/ السنة الثامنة ، يناير ١٩٨١ .

- د . طلعت منصور ، علم النفس البيئي : ميدان جديد للدراسات النفسية ، السنة الثامنة ، يناير ١٩٨١ .

- د . وليد سليم التميمي ، مفهوم التسوية السياسية ، العدد الأول/ السنة التاسعة ، آذار/ مارس ١٩٨١ .

- د . اسماعيل مقلد ، دور تحليلات النظم في التأصيل لنظرية العلاقات الدولية ، العدد الأول/ السنة التاسعة ، آذار/ مارس ١٩٨١ .

- د . انور الشرقاوي ، الأساليب المعرفية المميزة لدى طلاب وطالبات بعض التخصصات الدراسية في جامعة الكويت ، العدد/ الأول/ السنة التاسعة ، آذار / مارس ١٩٨١ .

- د . عبد الرحمن الأحمد ، لعب المحاكاة وامكانية استخدامها في تدريس المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في مدارس الكويت ، العدد الأول/ السنة التاسعة ، آذار/ مارس ١٩٨١ .

- د . عبد المالك التميمي ، الخليج العربي : دراسة في التاريخ الاقتصادي والاجتماعي . العدد الثاني ، الستانة التاسعة ، حزيران/ يونيو ١٩٨١ .

- د . أنس السيد نور ، تطبيقات الحاسبات الألكترونية في المجالات الاقتصادية الاجتماعية : الآمال المعقودة وإمكانيات التطبيق العربي ، العدد الثاني ، السنة التاسعة ، حزيران/ يونيو ١٩٨١ .

- د . محمد علي الفرا : الجغرافيا ومدى ارتباطها بالعلوم الإجتماعية ، العدد الثاني ، السنة التاسعة ، حزيران/ يونيو ١٩٨١ .

- د . اسكندر النجار ، نظام النقد الأوربي : اهدافه ومستقبله ،العدد الثاني ، السنة التاسعة ، حزيران/ يونيو ١٩٨١ .

- د . محمد العظمة ، اقتصاديات المفاضلة بين المشروعات الاستشارية المتنافسة في ظل تغيرات الأسعار ، العدد الثاني ، السنة التاسعة ، حزيران يونيو ١٩٨١ .

ثانيا : ندوات

- **ثبات او تغيير صورة المجتمعات النامية في ادبيات العلوم الاجتماعية في الغرب** ، د . اسعد عبد الرحمن (تنظيم وتحرير) ، العدد الاول/ السنة الرابعة ، ابريل ١٩٧٦ ، ص ٩١ - ١٠٩ ط .

- **النظام الاقتصادي العالمي الجديد والعالم العربي** ، د . اسكندر النجار (تنظيم وتحرير) ، العدد الثاني/ السنة الرابعة ، يوليو ١٨٧٦ ، ص ٩٢ - ١٢٤ .

- **مدى ملائمة وسائل وطرق البحث الغربية في العلوم الاجتماعية لظروف البيئة العربية** ، د . أسعد عبد الرحمن (تنظيم وتحرير) ، العدد الثالث/ السنة الرابعة ، اكتوبر ١٩٧٦ ، ص ٥٥ - ٧١ .

- **حول النظرية والممارسة في الادارة البيروقراطية** ، د . محمد يوسف علوان (تنظيم وتحرير) العدد الرابع/ السنة الرابعة ، يناير ١٩٧٧ ، ص ١٢٨ - ١٥٢ .

- **العالم الثالث والنظام الدولي الجديد** ، د . فهمي الصدى (تنظيم وتحرير) ، العدد الاول/ السنة الخامسة ، ابريل ١٩٧٧ ، ص ١٠٣ - ١٣٢ .

- **الصراع حول البحر الاحمر** ، د . عبد الله النفيسي (تنظيم وتحرير) العدد الثاني/ السنة الخامسة ، يوليو ١٩٧٧ ، ص ٨٥ - ١٠٩ .

- **التحضر ومشكلاته في الوطن العربي** ، د . عبد الاله ابو عياش (تنظيم وتحرير) ، العدد الثالث السنة الخامسة ، اكتوبر ١٩٧٧ ، ص ٩١ - ١٠٦ .

- **ضرورات التنمية الادارية في البلدان العربية** ، محمد عدنان النجار (تنظيم وتحرير) ، العدد الرابع ، السنة الخامسة ، يناير ١٩٧٨ ، ص ١٠٧ - ١٣٤ .

- **أبعاد الهجرة الداخلية من الريف والبادية الى المدن في الوطن العربي** ، د . اسحق القطب (تنظيم وتحرير) ، العدد الاول/ السنة السادسة ابريل ١٩٧٨ ، ص ٩٥ - ١٣٠ .

- **مشكلة التخلف في الوطن العربي** ، د . عمار بوحوش (تنظيم وتحرير) ، العدد الثاني/ السنة السادسة ، يوليو ١٩٧٨ ، ص ٨٥ - ٩٨ .

- **التربية والتنمية الاقتصادية - الاجتماعية** ، محي الدين توق (تنظيم وتحرير) العدد الثالث/ السنة السادسة - اكتوبر ١٩٧٨ ، ص ١٤٨ - ١٦١ .

- **التعاون الاقتصادي الخليجي** ، د . اسكندر النجار (تنظيم وتحرير) العدد الرابع/ السنة

السادسة - يناير ١٩٧٩ ، ص ١٠٤ - ١١٧ .

- **التغيير الاجتماعي في الوطن العربي** ، د . كامل ابو جابر (تنظيم وتحرير) العدد الاول/ السنة السابعة - ابريل ١٩٧٩ ، ص ١١٩ - ١٣٤ .

- **دول العالم الثالث** ، د . عامر الكبيسي (تنظيم وتحرير) العدد الثاني/ السنة السابعة - يوليو ١٩٧٩ .

- **التنمية وهجرة الكفاءات والقوانين المنظمة لها في البلاد العربية** ، د . اسحق القطب (تنظيم وتحرير) - العدد الثالث/ السنة السابعة ، تشرين اول اكتوبر ١٩٧٩ ، ص ١٥٣ - ١٧٠ .

- **دور الجامعات في العالم الثالث** ، د . احمد ظاهر (تنظيم وتحرير) - العدد الرابع/ السنة السابعة - كانون الثاني/ يناير ١٩٨٠ - ص ٨١ - ١٠٦ .

- **التنمية الشاملة . . . ما هي ومن اين تبدأ** ، د . عامر الكبيسي (تنظيم وتحرير) ، العدد الاول . السنة الثامنة/ ابريل ١٩٨٠ ، ص ١٢٤ - ١٤٩ .

- **قضية الامن الخليجي ، المفهوم والتحديات** ، د . وليد مبارك (تنظيم وتحرير) ، العدد الثاني - السنة الثامنة / يوليو ١٩٨٠ - ص ١٥٩ - ١٧٧ .

- **الاتجاهات المعاصرة في علم نفس الطفل** ، د . عبد الرحيم صالح (تنظيم وتحرير) ، العدد الثالث/ السنة الثامنة ، اكتوبر ١٩٨٠ .

- **الاغتراب** ، د . حليم بشاي (تنظيم وتحرير) العدد الرابع/ السنة الثامنة ، يناير ١٩٨١ .

- **مشكلات التنمية وحلولها في الوطن العربي** ، د . محمود خضير (تنظيم وتحرير) العدد الاول/ السنة التاسعة ، آذار/ مارس ١٩٨١ .

- **الطاقة في الوطن العربي : الحاضر والمستقبل** ، د . سليمان القدسي (تنظيم وتحرير) العدد الثاني/ السنة التاسعة ، حزيران/ يونيو ١٩٨١ .

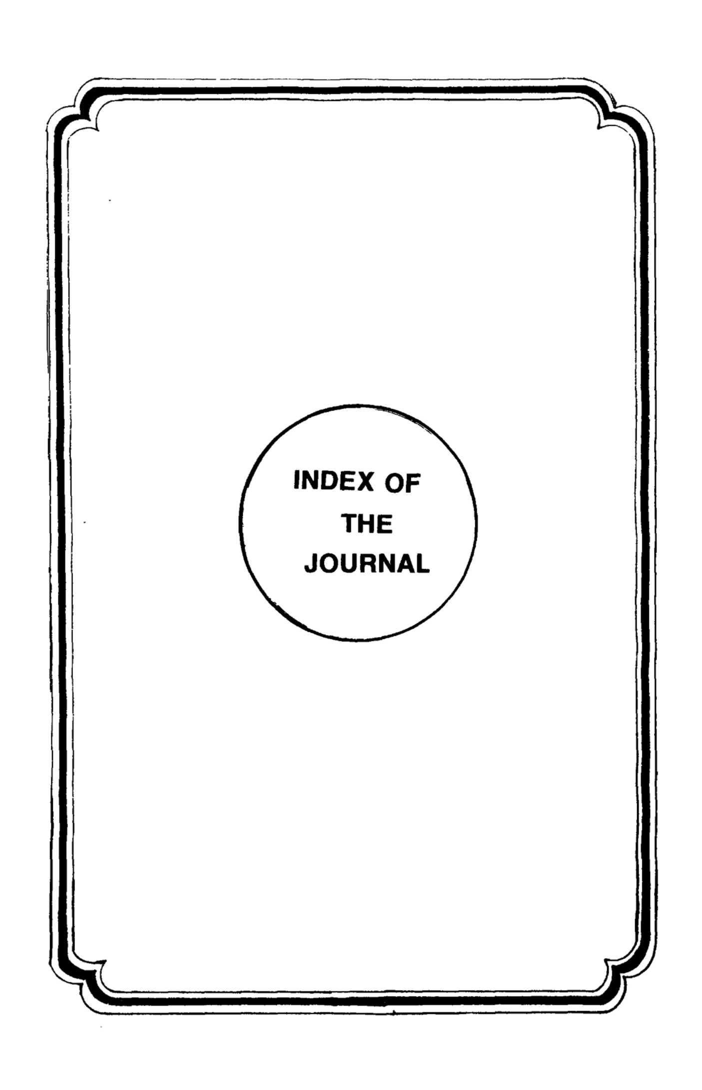
F. Sakri, *The Arab National Character: A Critique,* No. 4, Vol. 8, January 1981.
A. Al-Moosa, *Non-Arab Immigration to Kuwait with Special Reference to Asian Immigrants,* No. 4, Vol. 8, January 1981.
A. Dhaher, *Bureaucracy and Social Alienation: The Case of King Abdul--Aziz University,* No. 1, Vol. 9, March 1981.

S. Barakat, *Mass Communication Media in the Arab World: An Overview, 1950-1976*, No.1, Vol. IIV, April 1979, pp.1-36.
M. Shuraydi, *Self Theory and the Wrangle over the Image of Man*, No.1, Vol. IIV, April 1979, pp.38 - 50.
S. Ismail, *The Concept of Nature in Rousseau's Educational Theory*, No.1, Vol. IIV, April 1979, pp.52 - 59.
H. Kheir El-Din, *Import Substitution in the Egyptian Manufacturing Industry*, No.2, Vol. IIV, July 1979, pp.1-27.
M. Naji, *An Integrated Approach to Manpower Development in the Arab World*, No.2, Vol. IIV, July 1979, pp.28 - 5.5.
F. Sakri, *The Material Base of Political Power in Ibn Khaldun*. No.2, Vol. IIV, July 1979, pp.57 - 72.
E.H. Valsan, *An Essay on the Egyptian Experience in Development Administration*, No.3, Vol. 7, October 1979.
W.G. Wahba, *Factor Prices and the Choice of Technology in Developing Countries*, No.3, Vol. 7, October 1979.
A. Al-Koubaisy, *Classical ys. Modern Organization Theories in Developing Countries, No.3, Vol. 7. October 1979.*
A. Bouhouch, Bureaucracy and Its Impact on the Social Intergration in the Arab World: A Descriptive Analysis, No.4, Vol. 7, January 1980.
S. Mahmoud, *American Aid to Israel: A Patron-Client Relationship*, No.4, Vol. 7, January 1980.
Y. Haddad, *Ralf Dahrendorf, Talcott Parsons, and Beyond: Toward a Theory of Structural Functional Change*, No.4, Vol. 7, January 1980.
A.D. Issa, *The Financial Market in Jordan*, No.1, Vol. 8, April 1980.
N. Al-Sayegh, *Alienation: A Multi-Dimensional Interpretation*, No.1. Vol. 8, April 1980.
A. Saleh, *The Relationship Between Congnitive Development and School Achievement, No. 2, Vol. 8, July, 1980, pp. 1 - 15.*
A. Al-Abed, *Basic Communication Requirements for National Development in the Arab World, No. 2, Vol. 8, July, 1980. pp. 16 - 28*
N. Eid, *The Kuwait Capital Market*, No. 2, Vol. 8, July, 1980. pp. 29 - 44
S. Al-Qudsi, *Growth and Distribution in the Kuwait Economy 1960 - 1975. A Production Function Approach*, No. 3. Vol. 8, October, 1980.
H. Bishay, *Maternal Self-Concept and Children's Academic Achievement*, No. 3, Vol. 8, October, 1980
J. Harris & S. Harik, *Dynamic Considerations in the Pricing of Public Enterprise and the Policy Maker's Objectives Revealed by Preference: An Application to Selected Asian Economies*, No.4, Vol. 8, January 1981.

S. Abdullah, *Accounting as a Tool for Economic Development,* No.2. Vol. V. July 1977, pp.1-17.
R. Mahayni, *Transport Strategies in Developing Countries,* No.2. Vol. V. July 1977, pp.18 - 27.
T. Farley & D. Kefgen, *Unity from Hostility; A Critique of the Psychosocial Perpective on the Middle East,* No.3, Vol. V. October 1977. pp.1-10.
S. El-Hussaini, *Organizational Dynamics: A Comparative Study of Two Egyptian Industrial Organizations,* No.3, Vol. V. October 1977. pp.11 -29.
K. Naqeeb, *Social Strata Formation and Social Change in Kuwait,* No.4, Vol. V. January 1978, pp.236 - 271.
Y. Haddad, *Mannheim's Concept of the «Datached Intellectual»,* No.4, Vol. V. January 1978, pp.221 - 235.
W. Khadduri, *The Jews of Iraq in the Nineteenth Century: A Case Study of Social Harmony,* No.4, Vol. V. January 1978, pp.208 - 218.
F. Saddy, *Inter-Regional Interaction: An Alternative Approach to the Study of International Relations,* No.4, Vol. V. January 1978, pp.192 - 207.
W. Wahba, *Joint Ventures: Myth and Reality,* No.E, Vol. VI. April 1978, pp.228 - 242.
J. Prager, *Social Administration and Social Change,* Vol. 1. Vol. VI, April 1978, pp.189 - 227.
S. Magee, *Tarrif Preferences for Less Developed Countries,* No.ç, Vol. VI, July 1978, pp.231 - 275.
A. Kuroda, *Ethnicity and International Relations: Japanese Investments in Hawaii,* No.2, Vol. VI, July 1978, pp.197 - 230.
B. Korany, *Societal Variables in Foreign Policy Choice in the Third World: Conceptualization and an Empirical Case Study,* No.3, Vol. VI, October 1978, pp.273 - 293.
G. Szurovy & S. Issa, *Expatriate Labor in the Arabian Gulf: Problems, Prospects, and Potential Instability,* No.3. Vol. VI, October 1978, pp.249 - 272.
H. Ayesh, *Information is a Form of Lnergy,* No.3, Vol VI, October 1978, pp.228 - 247.
W. Wahba, *Cost-Benefit Analysis Applied to Technology,* No.4, Vol. VI, January 1979, pp.229 - 240.
J. Ismael, *Bureaucratization and Professionalization: The Division of Labor and Occupational Organization,* No.4, Vol. Vi, January 1979, pp.209 - 228.
A. Al-Ameen, *Business Cycles and the Emergence of Macroeconomics,* No. 4, Vol. VI, January 1979, pp.186 - 207.

INDEX OF THE JOURNAL

ARTICLES IN ENGLISH:


INDEX OF
THE
JOURNAL

already domiciled in the Fertile Crescent and the nomadic Arabians trying to dispossess them. For immigration and colonization are, as has been well said, an attenuated form of invasion.» P. K. Hitti, **History of the Arabs** (London: Macmillan, 1946), p. 12.

22 — Ibn Khaldun, **Muqaddimah**, p. 147. It is interesting to note the similarity between Ibn Khaldun's theory of imitation and that of Tarde. According to Tarde, imitations «usually proceed from the socially superior to the socially inferior.» See P. A. Sorokin, **Contemporary Sociological Theories** (New York: Harper, 1928), p. 639.

23 — At the time of Ibn Khaldun, nomadism was growing at the expense of civilization in North Africa, especially after the invasion of the Hilali tribes. Cities began to dwindle in importance and population, and the sedentary culture was on the decline. The nomadic chieftains were competing with each other to conquer and rule what had remained from the declining civilization. Ibn Khaldun's optimism can be considered therefore as a reflection of the actual trend in his society.

penetrating, detailed, and enlightening.» P.A. Sorokin's «Forward» to F. Tonnies, **Gemeinschaft** and **Gesellschaft,** translated by C. P. Loomis (East Lansing: Michigan State University Press, 1957), p. ix. See also P. A. Sorokin, **Society, Culture, and Personality** (New York: Harper, 1947), p. 20. Sorokin believes that Ibn Khaldun is «entitled to be called the founder of sociology, and possibly more than anybody else is he entitled to be regarded as the founder of rural - urban sociology.» P.A. Sorokin, **et al, A Systematic Source Book in Rural Sociology** (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1930), Vol. 1, p. 54. See also P.A. Sorokin, **Sociological Theory of Today** (New York: Harper and Row, 1966), p. 504.

15 — F. N. House, **The Development of Sociology** (New York: McGraw-Hill, 1936), p. 115.

16 — Cited by **Ibid.,** p. 124.

17 — See H. Simon, **Ibn Khaldun's Science of Human Culture.** Translated with a preface by F. Baali (Lahore, Pakistan: Sh. Muhammad Ashraf, 1978), pp. 166 — 167, 170.

18 — F. Baali, **Relation of the People to the Land in Southern Iraq** (Gainesville: University of Florida Press, 1966), p.6; F. Baali, «The Bedouins of Southern Iraq: An Inquiry into Their Economic and Social Life,» AM.A. Thesis, University of Kansas, 1957, pp. 41 - 44; F. Baali and G. A. Hillery, Jr. «The Desert Bedouins: A Comparison with the Village,» in progress; and M. F. Jamali, **The New Iraq: The Problem of Bedouin Education** (New York: Teachers College, Columbia University, 1934), pp. 19-26.

19 — Ibn Khaldun, **Muqaddimah,** (Beirut: Dar al -Kashshaf), pp. 400 - 401.

20 — In view of these two requirements, it seems that the dialectical process can hardly arise as a result of the contact between the «secular» and the «sacred» societies in the modern times. There is today no polarization between a simple and conquering society, on the one hand, and a complex and submissive society, on the other hand . It may be said that, in the present time, the complexity of culture goes hand in hand with the ability to conquer. Modern war is no longer carried on in the same pattern as that of the old time. Today, the personal fortitude and bravery of the soldiers are not as important in winning a war is the quality and the quantity of the weapons and the cleaverness of the command. Cf. W. L. Wilkie, **One World** (New York: Simon and Schuster, 1943), p. 68. Thus, the contact between the «secular» and the «sacred» societies of today runs according to a linear pattern rather than a dialectical one.

21 — « It was in Arabia that the ancestors of the Semetic people - the Babylonians, the Assyrians, the Chaldaeans, Amorites, Aramaeans, the Phoenicians, Hebrews, Arabians and the Abyssinians - had their origin. Here they lived at some time as one people .» P. K. Hitti, **The Arabs: A Short History** (Chicago: Henry Regnery, 1956), P. 7. The «transplantation **en masse** or in bands of human groups from a pastroal desert region to an agricultural territory constitutes a common phenomenon in the Near East and provides an important clue to the understanding of its long and checkered history. The process by which a more or less migratory people imposes itself upon a people which has become rooted in the soil usually results in the invaders assimilating to some degree the main features of the previously existing civilization and in infusing a certain amount of its blood, but hardly ever in the extermination of the indigenous population. This is exactly what happened in the ancient Near East, whose history is to a certain extent a struggle between the sedentary population

sis, however, cannot be unconditionally applied to modern civilization, but it can be, nevertheless, quite useful for the understanding of the background out of which modern society has grown.

NOTES

1 — H. Becker and H. O. Dahlke, «Max Scheller's Sociology of Knowledge,» **Philosophy and Phenomenological Research,** Vol. 2 (March, 1942), p. 314.

2 — K. Mannheim, **Ideology and Utopia** (New York: Harçourt, Barce, 1936), pp. 266 — 267.

3 — H. E. Barnes, et **al Contemporary Social Theory** (New York: Appleton - Century. 1940). p. 84.

4 — L. von Wiese, **Systematic Sociology** (New York: Wiley and Sons, 1932), p. 7. See also Y.F. Haddad «Mannheim's Concept of the Detatched Intellectual,» **Journal of Social Sciences,** Vol. 5 (January, 1978).

5 — See, for example, P. Landis, **Social Control** (Chicago: Lippincott, 1939), pp. 419 - 420.

6 — Studying the life stories of the founders of the three great monothiestic religions of the world we find that they were more or less marginal men: Moses was a Jew and reared in the Pharaoh's palace. When he grew up, he left Egypt and lived for several years among the nomads. Jesus spent some years of his childhood in Egypt and returned as a boy to Palestine. Mohammed spent more than thirty years in traveling mainly as a merchant and caravan leader.

7 — R. E. Park, «Introduction,» in E.V. Stonequist, **The Marginal Man** (New York: Russell 1961), p. xviii.

8 — See R. E. Park and E. W. Burgess, **Introduction to the Science of Sociology** (Chicago: university of Chicago Press, 1920), pp. 324 - 325.

9 — See Mannheim, **op. cit., passim;** and W. A. R. Leys, **Ethics and Social Policy** (New York : Prentice - Hall, 1944), p. 266.

10 — See Stonequist, **op. cit.,** pp. xviii, 3 , 76ff; and Park and Burgess, **op. cit.,** p. 323.

11 — Park's Introduction to Mannheim's **Ideology and Utopia,** pp. xiv-xv.

12 — See, for example, **Ibid.,** p. xiv; and C. H. Cooley, **Social Organization** (New York: Charles Scribner's Sons, 1909), especially chs. 2 and 3.

'13 — F. Baali and J.S. Vandiver, **Urban Sociology** (New York : Appleton -Century-Crofts, 1970), pp. 91-92 . See also O. E. Klapp, **Models of Social Order** (Palo Alto, California: National Press Book, 1973), pp. 144 - 151.

14 — According to Sorokin Ibn Khaldun's analysis of the **badawa** and **hadhara** «is one of the most

theorists. His hope seems to lie in the ultimate victory of the nomadic values over those of civilization, of the «sacred» society over the «secular» one. He believes that moral values originated and are well maintained only where **asabiyya** is strong. As soon as man comes out of his «primary» shell and lives among weak **asabiyyas** and heterogeneous peoples, his animal nature begins to grow in strength at the expense of his human nature. Philosophically minded thinkers may not agree with Ibn Khaldun on this point. They may consider the strong ethnocentrism of the «sacred» society as a handicap, rather than as a facilitating element for the improvement of morality.

To decide whether morality improves or declines as a result of the shift from the «sacred» to the «secular» society, depends on the way one looks at it. The moralists, who are oriented toward humanity in general and who wish to see all the various people of mankind united under one social or political system, are naturally inclined to see that morality improves with the shift from the «sacred» to the «secular» organization of society. Their criterion of good morality is not in the intensity or the quality of morals but rather in the enlargement of the circle embraced by the moral feelings. According to this criterion, the secularization of society is therefore quite beneficial to morality; it weakens the **ethnocentric**, or the tribal **spirit which characterizes** «sacred» society and tends to make men treat each other equally regardless of their pedigree or group attachment.

Ibn Khaldun might see in such moral consideration an element of the same idealism which he has bitterly attacked. In his opinion, morality is not a product of individual will power or armchair speculation; it is a product of social organization. He admits that the circle of moral feelings in civilization embraces a larger number of people than does the **asabiyya** in nomadism; but this should not be taken as a sign of improvement in morality. When **asabiyya** weakens as a result of the social secularization, the vehement **attachment to group** values weakens too. Herein lies one of the penetrating insights of Ibn Khaldun. His theory reflects, of course, the conditions of his society; but understanding the past is necessary for the understanding of the present. In contrast to the idealistic thinkers, Ibn Khaldun provides us, at this point, with a sociological analysis of great significance. His analy-

explain the overflowing of the desert population toward the outside world, but it does not sufficiently explain why it overflowed in waves. Ibn Khaldun's theory appears here to be of some importance in explaining a certain phase of these great historic events.

Ibn Khaldun seems to be quite optimistic as regards this cyclical process of human history. His optimism may be indicated by his often quoted theory of imitation. According to this theory, the conquered people are always fond of imitating the customs, beliefs, dress, and other characteristics of their conquerors. In his own words:

> Man ; always; believes in the perfection of the conquerors to whom he has submitted. This is either because he has become accustomed and conditioned to look up to them, or because he believes in their perfection as a rationalization for their victory over him and his submission to them, convincing himself that their victory over him has not been because of their military excellence or asabiyya, but rather because of their good customs and beliefs; and so he always tries to imitate them in everything they have ..... Even if there are two neighboring nations, where one of them is more powerful than the other, a great diffusion of traits will run from the strong to the weak.[22].

In view of Ibn Khaldun's conviction that «might» tends to be associated with «right,» and studying Ibn Khaldun through his real scale of values, we can clearly see the strong element of optimism in his theory. Since the nomads are far better than the civilized peoples whom they often conquer, human society is therefore gradually improved through the process of imitation.

To emphasize Ibn Khaldun's point, **badawa** is the birthplace of perfect men, while **hadara** is their graveyard. The dialectic process, it is true, carries the perfect men from the desert and buries them in civilization; but this does not indicate at all a backward trend in human evolution. The process can be likened to the life- cycle of the individual man, through which he is first born and finally dies, whereas humanity in general continues to move forward.

Here ,Ibn Khaldun stands in complete opposition to many social

interaction takes place. Each culture should possess certain characteristics that the other normally lacks. Thus, a cyclical movement may arise as a result of the desire of each culture to seek in the other what it lacks in itself.

(2) There should also be a polarization within each culture, between what it possesses and what it lacks. That is to say, what it possesses cannot exist side by side with what it lacks. In **badawa,** for instance, man cannot possess a strong **asabiyya** and at the same lead time a luxurious life; he cannot, in other words, enjoy the habit of nonmaterial satisfaction along with that of a material one. He will lose one if he obtains the other. Hence, the dialectical process begins operating as soon as he conquers civilization and adopts or accepts its luxurious life. (20).

In this way, Ibn Khaldun explains the reasons behind the dialectical process in human history. He considers it a result of a dichotomous polarization between two value systems. It is inevitable, not because there is a universal idea or «spirit» influencing its movement from behind the scene , nor because there is a teleological factor or a prime mover driving the world toward a certain end. It is a local phenomenon relative to the time and the place in which it arises. Thus, Ibn Khaldun provides us with an explanation of the social change in his culture more convincing than that of many of the modern theories in this respect.

This theory, in fact, can be of great use in explaining certain historic events that took place in a social situation similar to that which Ibn Khaldun has described. Let us take, for example, the well - known successive waves of nomads (21) who invaded the ancient civilized Near East during the four milleniums before Christ . It is a peculiar phenomenon that needs to be carefully explained. Writers have given several explanations but to little avail. Huntington and his school have tried to explain it through a geographical factor; that is, the Arabian desert had been subject to a prolonged period of desication, and consequently its population was forced to migrate to, or invade, the neighboring civilizations. It seems that the desication factor is a necessary but not sufficient cause for these nomadic waves. It may

ground to a new wave of nomads who come up with a strong asabiyya which leads them to follow the pattern of their predecessors.

This is indeed an excellent example of a dialectical process. Ibn Khaldun was fortunate to observe it in an actual and tangible form. As a matter of fact, many thinkers, in ancient and modern times, have discovered some sort of dialectical process in human phenomena, but they have not been able toobserveit in their life time as Ibn Khaldun did. In ancient times, they derived the notion of dialectic not from the actual happenings of the social phenomena but rather from the cyclic nature of certain phenomena such as the continuous succession of day and night, summer and winter, and sowing and reaping seasons. Through this native observation, they tried to construct a dialectic theory or what has been called a «millennial hope.» They seem to have constructed a scheme for a future hope in order to counter - balance the disappointment of their present hope. In modern times, the dialectic theory can be said to have been misused or lost between the extreme idealism of the Hegelians and the extreme materialism of the Marxists. The fate of the dialectic theory today can be likened to that of the shaikh's beard which was, according to an Arabic proverb, destroyed by his two wives, the old and the young because each picked off the hair that did not suit her age.

We believe therefore that modern social scientists should look back to the fourteenth - century Arab sociologist, Ibn Khaldun, in order to see dialectic theory in a much earlier setting, undistorted by any idealistic or materialistic preoccupation. In light of Ibn Khaldun's theory, one may be able to see that dialectic theory is not a universal law as its exponents are inclined to suggest. It does not explain all the phenomena of change. Social change cannot be explained in one single formula. The dialectical form can be said therefore to be one of these various explanations of social change. Studying Ibn Khaldun's theory, we notice that the dialectical process requires certain conditions:

(1) There should be a sort of polarization in the value systems of the two cultures (badawa and hadhara) between which the dialectical

to this process. The simplicity of the bedouin's life is to be noted in all its aspects --food, drink, clothing, and personal possessions [18] They are content, as Ibn Khaldun points out, with the barest necessities of life. [19] They are accustomed to care very little for material goods. They do not use anything that handicaps them from quick departure or efficient movement. To compensate for this sort of scantness in material satisfactions, the nomads can be said to have developed a strong tendency toward non - material satisfaction, e. g. fame , status, and praise. The extreme desire for fame among the nomads may be considered as a factor in strengthening the nomadic tribe. The nomadic person is always inclined to follow the social values of his group and to become a respected member.

Looking through the perspective of Ibn Khaldun we may be able to notice an interesting polarization between the nomadic craving for non-material satisfaction, on the one hand, and the civilized yearning for material enjoyment, on the other hand, or to use Ibn Khaldun's terminology between the intensity of the **asabiyya** in nomadism and the lack of it in civilization. Here lies a highly interesting point: this polarization often becomes a **cause for a peculiar social phenomenon. Despite their desire for non --material satisfaction,** the nomads do not usually refrain from enjoying certain material aspects of life when they conquer a civilized nation or come into close contact with it; but **material satisfaction causes damage to the social values and to asabiyya** itself. At first the nomad sees no harm in enjoying a little of the luxury of civilization; he may not be able .to forsee the ultimate consequences in the distant future. Eventually, his present whim will develop, as Ibn Khaldun points out, into a permanent habit; and so , **asabiyya will be replaced by moral laxity and personal disorganization.** -

It should be stated here that Ibn Khaldun **emphasized** the fact that the strong **asabiyya** of the nomads leads them willy-nilly to conquer the towns that border their desert. Because the town dwellers lack **asabiyya** and firm morality, they easily yield to the conquest and provide their conquerors with luxurious commodities. Consequently, the conquerors enjoy consuming these products without realizing the detrimental consequences. Thus, they decline gradually, giving

dency or process which operates throughout the universe In **First Principles,** he sums up the theory in a single definition,» which appears, with minor variations, throughout his later writings: «Evolution is an integration of matter and concomitant dissipation of motion during which the matter passes from an indefinite, incoherent homogeneity to a definite, coherent heterogeneity; and during which the retained motion undergoes a parallel transformation.»[16] As a matter of fact, the «incoherent homogeneity» of society here is very similar to the mechanical solidarity in Durkheim's theory whereas the «coherent heterogeneity» is similar to Durkheim's organic solidarity. It can be said also that Spencer's distinction between «militant» and «industrial» societies has some relevance to the same dichotomy.

Turning back to Ibn Khaldun, we find him a marginal man in a peculiar way. His fate had destined him to live along the border - line between the **«sacred» and the «secular»** society, or according to his own terminology, between **nomadism and town civilization.** In so far as the cultural conflict in general is concerned Ibn Khaldun was not particularly different from any other marginal man, but he experienced a sort of social situation which is seldom available to the Western thinkers of the twentieth century. We may be able, therefore, to find in Ibn Khaldun's writings a particular perspective which can hardly be found in the writings of any other social thinker of ancient or modern times [17]

As an example of the «sacred» society, Ibn Khaldun refers to the nomadic tribe. Here lies a point of tremendous sociological significance. The nomadic tribe is, undeniably, similar to any other «sacred» society in several aspects of social life; but it has, nevertheless, a peculiar characteristic which is worthy of investigation: the constant movement from one place to another without losing its social integration or weakening its moral values. The lack of social disorganization may be attributed to the fact that the group moves as a whole, as a unit, carrying with it its cultural traits and its strong social solidarity. Their natural as well as their social environment does not change much from one place to another. The nomads are well adapted

order to understand fully his own society as well as others. He needs to be a marginal man.

It is of significance that Comte who is popularly considered the «father» of modern sociology has built his whole social theory on the thesis of the three states in the development of human intellect. By carefully examining his theory, we may find in it a strong allusion to the typology of «sacred» and «secular» societies. In speaking of Comte. House states:

> ... He made the generalization that «from the nature of the human intellect, each branch of knowledge in its development has to pass through three different theoretical states: the theological, or fictitious, state; the metaphysical, or abstract, state; and .... the scientific, or positive.» The first two of these states, however, he regarded as closely similar to each other; the real advance is made when the positive state is reached. The theological state is that in which all questions of causation are answered in terms of the activitiy of supernatural beings; the metaphysical state is that in which abstract forces or entities are conceived as the causes of phenomena; while in the positive state a branch of knowledge abandons the search for absolute causes and seeks simply to establish laws of coexistence and sequence. As the advance to the positive state is made, imagination is systematically subordinated to observation. In short, by «positive,» as the term is applied to a science or branch of knowledge, Comte meant much the same thing that we usually express by the term «scientific».[15].

Comte's «positive» stage in the development of human intellect is greatly reminiscent of the «secular» society, while the «theological» stage, «in which all questions of causation are answered in terms of the activitiy of supernatural beings,» parallels the «sacred» society.

When we come to Spencer, the « godfather » of sociology, we find in his writings a similar strong allusion to the typology of «sacred» and «secular» societies. «He regarded the development and equilibrium of the social order as a specific manifestation of a generic ten-

country, or, in other words, to the marginal personality prevalent in this complex society.

According to Park , the vast expansion of modern civilization during the last four centuries «has brought about changes more devastating than in any earlier period in the world history.» This expansion has brought also «an interpenetration of peoples and a fusion of cultures.» As a result of this culture contact, the personality type of the marginal man has been produced, «a type which if not wholly new is at any rate peculiarly characteristic of the modern world.»[11].

We should keep in mind that it is still in the family and under the influence of the tribe, the sect, or the local community that man acquires those habits, sentiments, attitudes, and other personality traits that characterize him as human.[12] But, modern man is often obliged to come out, in one way or another, from his «sacred» shell in order to face a complicated world of an intertribal, interracial, and international nature. This may explain the reason why the distinction and the comparison between the «sacred» and the «secular» society constitutes one of the most frequent subjects in modern sociology. Some of the prominent sociologists of modern times have been concerned, in one form or another, with a typological study of these two or equivalent types of society. Thus, we find: **Gemeinschaft** and **Gesellschaft** (Tonnies), mechanical and organic solidarity (Durkheim), sacred and secular society (Becker), localism and cosmopolitanism (Zimmerman), sacred and secular society (Becker), localism and cosmopolitanism (Zimmerman), status and contract relationship (Maine), primary (as vs. secondary) group (Cooley), stationary and changing society (Ogburn), unibonded and multibonded society (Sorokin), traditional and rational society (Weber), and folk and urban society (Red field) [13] The major features or characteristics of these typologies are similar to Ibn Khaldun's **badawa** (nomadism) and **hadhara** (civilization).[14] It appears that the science of society itself would be almost impossible if there was no «secular» society that could be contrasted with the «sacred» society. As we have already stated, a man who has not been familiar with societies other than his own primary group is seldom able to be objective or scientific in his social observation. He needs to be somewhat socially- unbound in

phenomenon begins to prevail. Instead of the Prophets and the conscientious reformers of ancient times, we find today Hegelians, Romanticists, Pragmatists, students of the sociology of knowledge, and the like. With the growth of large urban centers it is quite possible that in the future the marginal personality will become the ordinary rather than tne exceptional type of personality.

Mannheim points out that every thinker is limited by the preconceptions and motives of his cultural group and social class. Nevertheless, a sociologist may study the ideologies or culturally limited views of all classes and nations. By becoming an observer of other men's knowledge and opinions, the sociologist will be in a position to interpret his group's ideas in relation to others. As an interpreter, he rises above a merely partisan point of view.[9] A man who is ordinarily educated to view things through the social values of his group is not able to transcend beyond conscience into a state of creative objectivity. It should be remembered at this point that the marginal man cannot only be objective in observing the values of the various groups; he also develops a sense of understanding or **verstehen,** to use Weber's terminology. In this way, he is not merely an indifferent recorder, but rather a sympathetic observer of the various phases of social phenomena.

The rise of sociology indicates the prevelance ot the marginal man's attitudinal - complex in modern thinking. The marginal man of ancient times could not dare reveal his objective attitude to the masses, lest he be condemned as a traitor or an infidel. The majority of the people were value- ridden and biased against the values of the out-groups. It seems, therefore, that the objective view of social life is a new phwnomenon which has developed with the rise of the marginal man in the industrial civilization of today. It is interesting to note that most of the founders of modern sociology and other related disciplines were, in one sense or another, marginal men. In Europe, many of them were Jews. [10] It may suffice to mention the names of Gumplowicz, Marx, Simmel, Bergson, Durkheim, Oppenheimer, Freud, and Mannheim. It is also interesting that accomplishments in sociology in the United States are superior, in many ways, to those of any other country in the world. This may be attributed, to a great extent, to the variety of cultural backgrounds of the peoples inhabiting this new

type of personality that fits, more or less, into such a socially - unbound pattern -- the marginal man. Some writers have been accustomed to looking at the marginal man with disfavor. He is in their opinion the carrier of moral and social disorganization. [5] In ancient times marginal men were not able, as they are now, to disrupt the moral values of their group. Moreover, owing to the lack of efficient means of transportation and communication, the number of marginal men was not large enough to accomplish that task. The marginal man was obliged then to replace the locally — restricted conscience by a freer one. He helped, to a great extent , in moral progress by extending the moral limits to include outside groups. In this way, the local god or totem which symbolized social values has been replaced by a universal God with a universal moral system. The ordinary man who has learned to view things through the eyes of his groups was hardly able to do that, he could not even imagine its possibility. The marginal man then soared high above the local moral systems into a synthesized, generalized one. [6]

Park states that «the marginal man is always relatively the more civilized human being.» By the term «civilized». Park means, most probably, «individualized» or «emancipated» from the locally- restricted conscience. It seems that the factor which makes the marginal man a trouble - maker or an agent of social and moral disorganization may make him at the same time a [17] creative personality or a liberal thinker. As Ibn Khaldun has observed, the areas of moral disorganization are usually fertile for the growth of arts and sciences.

In discussing the characteristics of the «stranger,» who is in some sense a marginal man, Simmel reaches the same conclusion. According to Simmel, because the stranger is not rooted in the peculiar attitudes and biased tendencies of the group, he stands apart and tends to be objective in his outlook with a peculiar composition of nearness and remoteness, concern and indifference.

Modern civilization is intensively facing the problem of the marginal man - with its double - phased phenomena. Marginal men of today are so many that the so - called «beyond -conscience thinking»

This may explain partly, at least, why social scientists are more interested than natural scientists in studying the history of their theories. The social scientist believes that by studying the various theories of the past (in the light of their various social environments) he may develop a profound insight into the real meaning of the modern theories. Moreover, by seeing how an early thinker attempted to solve the problems of his time and by checking the weak and strong points in his theory, one may find, within his mind, a powerful «intuitive» urge toward a similar attempt. In his attempt, he may be more successful than the earlier thinkers, for he is able to examine the social phenomenon from more angles. He is less «socially -bound» in his world -view, because he sees through the perspectives of the early thinkers as well as through his own. According to Mannheim, creative thinking, or what he calls « synthetic thinking,» is «a prerogative of the socially-unbound or free class of intellectuals, who (can) discover the various right or partial truths and synthesize them into a new view.»[3] It may be safe to say, then, that the less socially - bound the theorist is, the deeper his insight will be into the real meaning of a social phenomenon.

A question may be raised here: Is it possible for a social thinker to be completely socially - unbound? A complete unboundness is tremendously difficult and may be, in a sense, impossible. The human mind is usually imprisoned within three circles - personal attitudes, class position and cultural values. At any rate, this should not discourage the social thinker from trying to be socially - unbound, as far as possible. Following Titchenor's suggestion, it may be safe to say that the social thinker is able to be objective, in a way, at least for a small fraction of his time.[4]

In fact, we can find an excellent example of such a compartmentalized life in Ibn Khaldun himself. Ibn Khldun's religious devotion did not prevent him from describing a social phenomenon as it is. He has taken the schizoid compartmentalization that has characterized the thought - style of his contemporaries and developed it to its logical conclusion.

It seems, however, that not all people are equally capable of achieving scientific objectivity. It can be said that there is a particular

own culture . Consequently , he considers them naive and even ridiculous. This is, in fact, the problem with some of the modern students of Ibn Khaldun. They tend to read his writings in the light of modern thought — style , and so they often find them boring rather than interesting, useless rather than useful. By viewing an old social theory within the context of its culture, one may be able to understand certain aspects of social phenomena that he is unable to understand otherwise. A social phenomenon, as Scheler points out, has several phases. A «socially - bound» observer can see only one phase of it - that is, the phase toward which his group has been directed.

> The historical and sociological relativities of norms, purposes and goods of society... is only a relativity of perspective in the absolute realm, for each represents a partial participation in the «eternal and objective logos.» Given all cultures, past, present. and future, the logos may be expressed so fully that there is a total perspective, the varieties of cultures contributing, as Scheler says to the meaningful unity of a magnificant painting[1].

In order to see a social phenomenon in all its phases , it is necessary therefore to view it through the eyes of the various groups that are interested in it. Mannheim says:

> In certain areas of historical - social knowledge it should be regarded as right and inevitable that a given finding should contain the traces of the position of the knower. The problem lies not in trying to hide these perspectives or in apologizing for them, but in inquiring into the question of how, granted these perspectives, knowledge and objectivity are still possible. It is not a source of error that in the visual picture of an object in space we can, in the nature of the case, get only a perspectivistic view. The problem is not how we might arrive at a non - perspectivistic picture but how, by juxtaposing the various points of view, each perspective may be recognized as such and thereby a new level of objectivity attained. Thus we come to the point where the false ideal of a detached, impersonal point of view must be replaced by the ideal of an essentially human point of view which is within the limits of a human perspective, constantly striving to enlarge it self[2].

IBN KHALDUN'S TYPOLOGY OF SOCIETY IN THE LIGHT OF MODERN THOUGHT

F. Baali *
A. Wardi

In the past three decades. social scientists have been increasingly interested in Ibn Khaldun's writings, especially his analysis of **badawa** (nomadism) and **hadhara** (civilization). But what lesson can be drawn from studying the theory of a fourteenth century writer? This question puts us face to face with a controversy that has engaged the mind of modern man for some time.

Some thinkers are of the opinion that there is no use in studying the theories of the past , it is more useful to concentrate on understanding the most recent ones since they contain the valid elements of the past theories and they are, accordingly, the end -products of what the creative minds of the past have produced. Is this argument correct? It would seem that this is the case, to some extent, in the field of natural sciences, where the last-developed theories are, more or less, the sifted end-products or the previous ones. In the social sciences, however, the matter is quite different. The newer theory is not necessarily the better of the more valid. Those who are influenced by the pattern of the natural sciences are usually inclined to view social theories in the same light which they view natural science theories, without observing the major difference between the two. A social theory is usually expounded by its author in response to a certain problem which is, more of less, restricted in its cause and effect to his time and place. It is, in other words, part of the culture within which it appears.

The superficial student tends to belittle the importance of past theories mainly because he overlooks the historical perspective in studying them and tries to view them through the perspective of his

* — Assistant Professor of Sociology at Kentucky, University.

FOOTNOTE :

Many thanks go to those who either helped in data collection or participated in the study as subjects. I would also to thank the staff of the schools where the data were collected. . Thanks are also due to the staff at the Computer Center at Kuwait University. The help of Dr. Robert M. Pruzek of SUNY-Albany in the reanalysis of the data and in reading earlier drafts of this paper is greatly appreciate.

REFERENCES

(1) Ault , Ault, R. L., Crawford, D. E., and Jeffrey, W. E. Visual scanning strategies of reflective, impulsive, fastaccurate and slow - inaccurate on the Matching Familiar Figures Test. **Child Development,** 1972, **43,** 1412-1417.

(2) Ault , R., Mitchell, C. and Hartman, D. P. Some method-ological problems in reflection - impulsivity research. **Child Development,** 1976, **47,** 227 - 231.

(3) Bentler , P.M., and McClain,, J. A multimethod - multitrait analysis of reflection - impulsivity. **Child Development,** 1976, **47,** 218-226.

(4) Debus , R. Effects of brief observation to model behaviors on conceptual tempo of impulsive children. **Developmental Psychology,** 1970, **2,** 22-32.

(5) Kagan , J., Rosman, B.L., Day, D., Albert, J.. and Philips, W. Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes. **Psychological Monographs,** 1964, 78 (1, Whole No. 578).

(6) Malpass, R.S. Theory and method in cross-cultural psychology. **American Psychologist,** 1977, **32,** 1069-1079.

(7) Messer , S.B. Reflection-impulsivity: A review. **Psychological Bulletin,** 1976, **83,** 1026-1052.

(8) Mussen , P.H., Conger, J. J., and Kagan, J. **Child development and personality.** New York: Harper and Row, 1979.

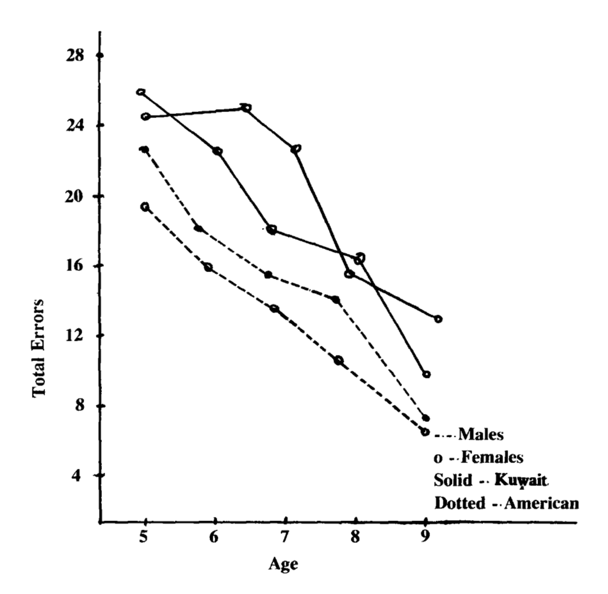
(9) Salkind. N.J. **The development of norms for Matching Familiar Figures Test.** Lawrence, Kansas: University of Kansas, 1978.

(10) Stein , N., and Landis, R.D. Differential reinforcement of low rates performance by impulsive and reflective children. **Journal of Experimental Child Psychology, 1975, 19,** 35-50.

(11) Witkin , H.A., and Berry, J.W. Psychological differentiation in cross-cultural perspective. **Journal of Cross-Cultural Psychology,** 1975, **47,** 218-226.

Figure 3

Total Errors
for Males and Females by Age



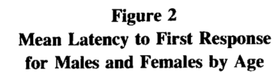


Figure 2
Mean Latency to First Response
for Males and Females by Age

TABLE 5

MEDIANS FOR TOTAL ERRORS (TE) AND MEAN LATENCY (ML) BY AGE

AGE	N	TE	ML
5	35	26	3.34
6	41	25.5	3.92
7	29	18	6.30
8	41	15	5.80
9	28	12.5	8.50

Figure 1

Sample Item from Matching Familiar Figures (MFF) Test.

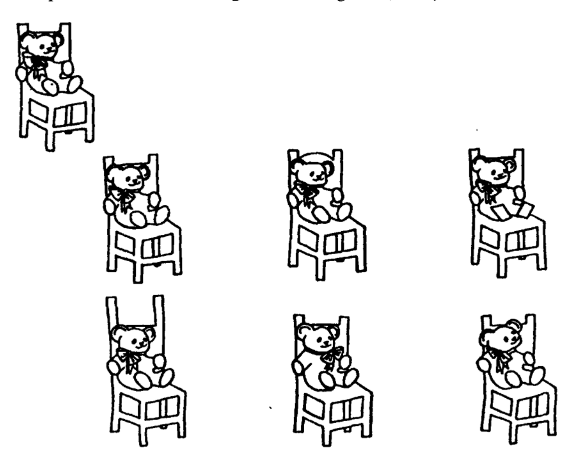


Table 3

Correlations between Mean Latencies and Total Errors by Age and Sex (N — 174)

AGE		FEMALE		MALE		TOTAL
	N	r	N	r	N	r
5	19	-.295	16	-.360	35	-.286
6	20	-.325	21	-.264	41	-.315
7	14	-.676	15	-.405	29	-.550
8	23	-.594	18	-.526	41	-.540
9	15	-.797	13	-.179	28	-.636

Table 4

t -statistics Comparing Sexes for Total Errors and Mean Latency by Age

AGE	N	TOTAL ERRORS	MEAN LATENCY
5	35	.551	1.529
6	41	1.105	1.487
7	29	1.322	1.031
8	41	.116	.516
9	28	2.307 *	.62

* $p < .05$

Table 1

Means and S.D.'s for Mean Latency by Age and Sex (N — 174)

Age		Female			Male			Total	
	N	X	SD	N	X	SD	N	X	SD
5	19	3.57	1.53	16	4.42	1.68	35	3.96	1.60
6	20	4.09	1.49	21	4.90	1.87	41	4.51	1.69
7	14	6.82	4.60	15	8.82	5.33	29	7.85	5.00
8	23	7.10	4.51	18	8.07	5.52	41	7.52	4.78
9	15	8.44	4.96	13	9.39	2.13	28	8.88	3.87

Table 2

Means and S.D.'s for Total Number of Errors
by Age and Sex (N = 174)

Age		Female			Male			Total	
	N	X	SD	N	X	SD	N	X	SD
5	19	25.21	5.49	16	26.25	5.29	35	25.69	5.27
6	20	25.65	4.21	21	23.86	5.76	41	24.73	5.02
7	14	22.64	9.13	15	18.34	8.36	29	20.22	8.85
8	23	15.70	4.98	18	15.94	8.33	41	15.80	6.49
9	15	14.53	5.15	13	10.38	3.80	28	12.61	4.96

American and Kuwaiti childre. A close inspection of the data, however, shows that this trend was not completely uniform among Kuwaiti children if the total number of errors is the criterion measure. It is clear that 6 year old females have slightly higher numbers of errors than 5 year old females. There is only a slight difference between the 8 and 9 year old Kuwaiti females in their total number of errors. It is noteworthy that the total number of errors yielded a low ($r = .20$) internal consistency reliability whereas mean latency turned out to have a more satisfactory internal consistency reliability ($r = .64$).

Another attribute of the conceptual tempo as measured by the MFF that was confirmed by this study is the moderate negative correlation between mean latency and total number of errors. The strength of the correlation between the two measures improved with age except for the 8 to 9 year old males.

There are two obvious differences between this study and that of Salkind (1978) that are probably due to cultural differences and which need further investigation. Figure 1 shows that male Kuwaiti children have consistently higher mean latencies than female children, while American female children tend to get higher mean latencies on the MFF. Taking total number of errors for comparison, it can be seen that American female children (Salkind, 1978) have consistently lower total numbers of errors, while there is no consistency on this measure among Kuwaiti children Five and 8 year old female Kuwaiti children have lower total numbers of errors than males while the opposite is true among 6,7 , and 9 year old Kuwaiti children .

The other obvious difference between the findings of this study and that of Salkind (1978) are the values of the mean latencies and total number errors. American children have consistently higher mean latencies and lower total number of errors than kuwaiti children. This may be due to situational as well as cultural factors. Kuwaiti children are less exposed to testing thanAmericanchildren . They are more apprehensive about testing and its consequences than American children. Speed and accuracy are also probably valued differently in the two cultures, however. This topic needs more exploration.

total number of errors reach significance ($p < 05$). Five other sex comparisons yielded t - values larger than one, but they are not large enough to reach statistical significance ($p < 10.$).

Table 5 presents the medians for total number of errors and mean latency at each age level. These median values are somewhat higher than those reported by Salkind (1978) for similar ages.

A third analysis was performed on the data using only impulsives and reflectives at each age level. There is some justification for combining the sexes at each age level since differences between the groups based on sex did not reach significance except in one case referred to earlier. When the t- values for the differences between impulsives and reflectives on the mean latency measure were computed, the differences were significant beyond the . 001 level. The same significant level is found when impulsives and reflectives were compared on the total number of errors measure.

The internal consistency of the MFF was computed using latency and then total number of errors as the dependent measures. It turned out that latency is a more internally consistent measure than the total number of errors. Latency has an internal consistency value of . 64 while it was. 20 for the total number of errors. The values of .64 and . 20 were obtained as measures of the proportion of score variance associated with the first or largest principal component for the two scoring systems.

DISCUSSION

This cross-cultural study examined the generality of the construct of conceptual tempo as measured by the performance of children of several Arab nationalities on the MFF. The data collected from 5-9 year old Kuwaiti children in the United States of America. Certain attributes of the construct of conceptual tempo were confirmed by this study. The bypothesis that conceptual tempo as measured by the MFF follows a developmental trend of increasing reflectivity and decreasing impulsivity was confirmed. Children tend to have longer mean latencies and fewer errors with increasing age was confirmed among

student majoring in psychology. A stop watch was used to record latency to first response for each test item. Total number of errors for each test item were also recored.

ANALYSIS AND RESULTS

Using data from the whole sample, analyses were performed separately for males and females and for both sexes combined. In these two analyses, data from the total sample (n — 174) were used because the traditional way of categorizing children into reflectives and impulsives has been criticized strongly on grounds of losing test power, underestimating test reliability and loss of information (Ault, Mitchell and Hartman, 1976).

Table 1 gives the means and standard deviations for mean latency by age and sex for the total sample. These results show a developmental trend towards an increase in mean latency with age for both sexes separately and combined (see Figure 2); thus confirming the findings of earlier studies.

Table 2 presents means and standard deviation for total number of errors by age and sex for the whole sample. It can be seen that the Table 2 results are generally supportive of the hypothesis of a decrease in bumbre of errors with increase in age as can be seen from Figure 3.

The developmental trend of decreasing the number of errors with age is less consistent than the Salkind study (1978).

Table 3 presents the Pearson product-moment correlations between total number of errors and mean latency by age and sex as well as by age for the total sample. Table 3 shows that the correlation between latency and total number of errors are all negative, tend to get stronger with age, and generally have values comparable to those found in previous studies. Thus, the hypothesis of a moderate negative correlation between speed and accuracy was supported.

Table 4 shows t - values of the differences between the sexes at each age level. The differences between 9 year old boys and girls in

tivity and a decrease in impulsivity with age;

b . A moderate negative correlation between mean latency and total number of errors;

c . greater internal consistency for mean latency scores than for total number of error scores;

d . no sex differences for the conceptual tempo measure; and

e . similar developmental trends of means and medians for mean latency and total number of errors as found in earlier studies.

METHOD

Subjects

One hundred-seventy four (174) 5-9 year old (— 6 months) male and female children were observed in this study. The children formed 10 groups (2 sexes x 5 age levels). The sample included 91 females and 83 males. They attended two elementary schools in Kuwait, 31 from a public school, and 143 from a private school. Participants came from families which belong to the middle class. The schools social workers reported that all these children are normal. The children in this study included several different Arab nationalities: 16 Kuwaitis, 36 Egyptians, 84 Palestinian- Jordanians, and 38 Syrians and Lebanese.

Procedures

Children were administered the standard form of the MFF which includes two practice items and 12 test items. As noted earlier, each item consists of a standard picture of a familiar object together with six highly similar variants, one of which is identical to the standard. The child is asked to point to the alternative which is identical to the standard. The steps and instructions used in this study are comparable to those used by Salkind (1978) except the medium of communication was Arabic in this case. The test was administered individually to each child in a separate room in each of the two schools by a senior female

(e.g., Salkind, 1978) have shown that female children have generally longer mean latencies and fewer total errors than males. Fourth, a number of studies using the MFF have found that mean latency is a more internally consistent measure of conceptual tempo than the total number of errors. For a more comprehensive review of the MFF studies see Messer (1976).

It is important to apply the MFF cross-culturally for a number of reasons. First, cross-cultural methodology helps researchers test for the general utility and universality of a construct like conceptual tempo. Secon, Witkin and Berry (1975) suggest that the concept of cognitive style is appropriate to study cross - culturally since it is assumed that the cultural universal of socialization is at least one of its antecedents. There should be similarities and differences in conceptual tempo between American and Kuwaiti children since personal observation suggests that there are distinctive similarities and differences in the the process of socialization between the two cultures. Third, the pictures used by the MFF are familiar to children in other cultures. This is certainly true of children in Kuwait who have had no difficulty identifying these pictures. The use of language during the test administration is minimal. Finally, conceptual tempo is an interesting variable to study cross-culturally because although it is reasonably stable over time and across varied tasks (Mussen, Conger and Kagan, 1979), it is somewhat modifiable through training and susceptible to external modification through differential reinforcement (Stein and Landins, 1975) and modeling (Debus, 1970).

The test was administered by a person whose native tongue is the same as the children; in this case, it is the Arabic language. The use of collaborators from the same culture as the children is one of the suggestions of how to cope with some of the shortcomings of crosscultural research (Malpass, 1977).

HYPOTHESES

The following hypotheses are based on results that have been reported in previous studies with U.S. children. There will be:

a . A general developmental trend toward an increase in reflec-

ple of this extension is Kagan's research in the area of reflection - impulsivity or conceptual tempo. The reflection-impulsivity dimension, as Kagan sees it, describes the differences in tendency to reflect on the validity of a problem soulution when several possible alternatives are presented and there is uncertainty over the correct alternative (Kagan, Rosman, Day, Albert and Philips, 1964). He developed the Matching Familiar Figures Test (MFF) to measure this tendency (See Figure 1). This is a 12 - item test using familiar objects such as a boat, a house or a pair of scissors. Each item consists of a standard picture and a set of six highly similar variants, one of which is identical to the standard. The child is presented with the standard and alternatives simultaneously and is asked to select the one alternative that exactly matches the standard. If the child answers correctly, he — she is instructed to go on to the next item. But if the child makes the wrong choice, the respondent is asked to try again to a maximum of five trials.

Both speed and accuracy scores are used for the MFF. Speed is operationally defined as the mean time (mean latency) in seconds to first response across all items. Accuracy is defined as the total number of errors the child makes across all items. Respondents are then classified into four groups using the double median splits: children whose mean latencies are below its median and total errors are above the median number of errors are called impulsives. Reflectives are those children whose mean latencies are higher than the median group mean latency while their total errors are lower than the median number of errors for that same group. Some researchers also studied the two other groups: fast accurates and slow accurates (e.g. Ault, Crawford and Jeffrey, 1972).

Researchers using the MFF have generally found that there is a developmental trend toward reflectivity with increasing age. Older children take a longer time to respond and get fewer errors than younger children. This trend continues until about the age of 10 years beyond which performance changes very little. Second, there is a moderate negative correlation between mean latency and total number of errors. This correlation also gets stronger until about the age of 10. Third, although very few studies found significant differences in conceptual tempo between males and females, a number of those studies

Reflection - Impulsivity Among School Children in Kuwait

A. Saleh

ABSTRACT

One hundred-seventy four (174) 5—9 year old female and male Kuwaiti children were administered Kagan's Matching Familiar Figures Test (MFF) for the purpose of studying the utility of the construct of conceptual tempo cross-culturally. The data collected were compared with data collected in the United States on Children of comparable ages. The following hypotheses were supported by this study and by earlier comparable American studies: (1) There is a general developmental trend toward increasing mean latency and decreasing total errors with age; (2) moderate negative correlation exists between mean latency and total errors, the two dependent measures used by Kagan, Rosman, Day, Albert, and Philips (1964); and (3) the mean latency measures manifest higher internal consistency than do the total number of error scores. There were two main differences between the performance of this sample on the MFF and the performance of comparable U.S. children: (1)1 U.S. children have higher mean and median latencies and lower total errors than Kuwaiti children of the same age, and (2) mean and median latencies are generally higher and mean and median total errors are lower for Kuwaiti males than for Kuwaiti females. There is an opposite trend among U.S. children in this case.

Psychologists have long been interested in the study of individual differences in cognitive processes such as perception, memory and problem solving. In the last two decades, this line of research has been extended to include differences labeled as cognitive styles. An exam-

* Lecturer in the Department of Psychology at Kuwait University

CONTENTS

VOL. 9 **NO.3** **SEPTEMBER 1981**

Sale price in Kuwait and the Arab world KD (0.350) or equivalent.

Subscriptions:

* For individuals - KD. 2.000 per year in Kuwait, KD. 2.500 or equivalent in the Arab world (Air Mail): $U.S. 15 for all other countries (Air Mail). Student rate is half the normal prices.
* For public and private institutions - $ U.S.(40) (Air Mail).

* Articles in the JSS are abstracted by Sociological Abstracts Inc. and International Political Science Abstracts.

JOURNAL OF THE SOCIAL SCIENCES

Abbreviated: JSS

KUWAIT UNIVERSITY

An academic quarterly with articles in Arabic and English, published by Kuwait University, concerned with issues pertaining to theories and/or application of theories in the various fields of the social sciences.

• Forward all correspondence and subscriptions to:

Journal of The Social Sciences

Kuwait University P.O. Box 5486-Tel. 510188/373/250
State of Kuwait.

JOURNAL OF THE SOCIAL SCIENCES

Published by Kuwait University

Vol. 9 No. 3 September 1981

Reflection-Impulsivity Among School children in Kuwait

A. Saleh

Ibn Khaldun's Typology of Society in the Light of Modren Thought

A. Wardi, F. Baali